

**Yhdessä ollaan enemmän
ku mitä oltais yksin**

- käsityksiä osallisuuden ja toimijuuden tukemisesta
kuvataiteen opetuksessa

Pro gradu -tutkielma
Laura Kalaoja
Kuvataidekasvatus
Lapin yliopisto
2016

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Yhdessä ollaan enemmän kuin mitä oltaisiin yksin – käsityksiä osallisuuden ja toimijuuden tukemisesta kuvataiteen opetuksessa

Laura Kalaoja

Kuvataidekasvatus

Pro gradu -tutkielma

82 sivua, 1 liite

2016

Tiivistelmä

Tutkielmassa tarkastellaan osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksia yläkoulun kuvataiteen opetuksessa. Tutkimuksella etsitään vastauksia siihen, millaisia ovat peruskoulun kuvataiteen aineenopettajien käsitykset osallisuudesta ja toimijuudesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia keinoja kuvataiteen opettajilla on osallisuuden ja toimijuuden tukemiseen kuvataiteen opetuksen kontekstissa.

Tutkimus on laadullinen ja fenomenografista tutkimusmenetelmää hyödyntävä. Aineisto kerättiin viidellä puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavasti fenomenografista analyysia hyödyntämällä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kuvataiteen opettajien käsityksissä toimijuudesta korostuvat aktiivisen kansalaisuuden ja kuulluksi tulemisen luokitukset. Toimijuus käsitetään olennaisena osana oppilaana olemista. Osallisuuden nähdään olevan kytköksissä toimijuuteen ja sen määrittelyissä nousi vahvoina luokituksina oleminen osana jotain itseä suurempaa sekä itseksi tuleminen. Opettajat puhuivat käsitteistä eri sanoin kuin tutkijat, mutta sekä opettajien että tutkijoiden viesti on sama: tärkeäksi nousee oppilaiden hyvinvointi ja kokemus olemisesta oma itsensä kouluyhteisön osana.

Tuloksista voidaan päätellä, että kuvataiteen osallisuutta ja toimijuutta tukevissa työtavoissa tärkeitä tekijöitä olivat vuorovaikutus, vastuunkantamisen ja vapauden rajapinnan opettelu sekä opetuksen sitominen oppilaiden kokemusmaailmaan.

Avainsanat: osallisuus, toimijuus, hyvinvointi, kuvataiteen opetus, opetussuunnitelma, opetussuunnitelman perusteet

Annan luvan tutkielman luovuttamiseen Lapin yliopiston kirjastossa käytettäväksi.

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Together we would be more than what we are alone – perceptions of supporting participation and agency in upper comprehensive school art education

Laura Kalaoja

Art Education

Pro gradu thesis

82 pages, 1 attachment

2016

Abstract

This thesis focuses in possibilities of participation and agency in upper comprehensive school art education. Research looks answers for how upper comprehensive school art teachers understand participation and agency in subject of art. Research also focuses to what kind of means art teachers have to support participation and agency in upper comprehensive school art classes.

Research is qualitative and it is done using phenomenographic research method. The research material was collected via five half-structured thematic interviews and analyzed partly based on theory, using phenomenographic analysis method.

Results of the research show that in art teachers' perceptions emphasized classifications of active citizenship and hearing of the students. Agency is seen as essential part of being a student. Participation seems to be connected to agency and in its definitions two classifications came up: being a part of something bigger than just yourself and becoming yourself. Art teachers spoke about concepts with different words than researchers, but both agree that concerning agency and participation, the most important thing is students' well-being and their experience of belonging to the school community.

Results show also that in means of supporting participation and agency important components are interaction, learning to take responsibility even if freedom is given and attaching the education to pupils' context.

Keywords: participation, agency, well-being, art education, curriculum, core curriculum

I give permission for the pro gradu thesis to be read in the library of the University of Lapland.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TEORIATAUSTA	9
2.1	Osallisuus osana toimijuutta	9
2.2	Irrallisuus hyvinvoinnin vastakohtana	13
2.3	Voimaantumisesta ja osallisuudesta	14
2.4	Hyvinvoinnin peruselementit	15
2.5	Hyvinvoinnin rakentumisesta koulussa	17
2.6	Oppilaiden voimaannuttaminen luomaan ja toimimaan	19
2.7	Osallisuus ja toimijuus kuvataiteen opetuksen näkökulmasta	22
3	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET TOIMIJUUDEN JA OSALLISUUDEN KÄSITTEIDEN NÄKÖKULMASTA	26
3.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet opettajan työtä ohjaavana asiakirjana	26
3.2	Opetussuunnitelma ja arjen kasvatustyö	28
3.3	Osallisuus ja toimijuus opetussuunnitelman perusteissa	29
3.3.1	<i>Kuvataiteeseen liittyvät keskeiset sisältöalueet osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta</i>	<i>31</i>
3.3.2	<i>Kuvataiteen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta</i>	<i>32</i>
3.4	Osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden esiintyminen opetussuunnitelmien perusteissa	34
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
5.1	Tutkimusmenetelmänä fenomenografia	38
5.2	Tutkimusaineiston hankinta	39

5.3	Fenomenografinen analyysitapa	40
5.4	Luotettavuus ja eettisyys	43
6	AINEISTON ANALYYSI	44
6.1	Kuvataideopettajien käsityksiä toimijuudesta	45
6.2	Kuvataideopettajien käsityksiä osallisuudesta	47
6.3	Kuvataideopettajien käsityksiä osallisuuden ja toimijuuden merkityksestä oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta	49
6.4	Osallisuuden ja toimijuuden tukeminen kuvataiteen opetuksessa	52
6.4.1	<i>Osallisuus ja toimijuus koulun toimintaperiaatteissa ja toiminnassa</i>	<i>53</i>
6.4.2	<i>Sosiaalisen osallisuuden mahdollistaminen</i>	<i>55</i>
6.4.3	<i>Poliittisen osallisuuden mahdollistaminen</i>	<i>59</i>
6.4.4	<i>Toimijuuden mahdollistaminen</i>	<i>65</i>
6.4.5	<i>Opetussuunnitelman näkyväksi tekeminen arjessa</i>	<i>67</i>
6.4.6	<i>Oppilaiden osuus kuvataiteen opetuksen suunnittelussa</i>	<i>68</i>
6.4.7	<i>Palautteen kerääminen ja sen vaikutus</i>	<i>70</i>
7	TUTKIMUSTULOKSET	71
8	POHDINTA	75
	LÄHTEET	80
	LIITTEET	83

1 JOHDANTO

Mediassa tuodaan tasaisin väliajoin esille, kuinka yhteisöllisyytemme on vähentynyt ja yksilöillä on yhä enemmän ongelmia, jotka johtuvat yksinäisyydestä. Yhteisöt, joissa olemme jäseninä, ovat muuttaneet viimeisten vuosikymmenten aikana muotoaan, yhtenä esimerkkinä internet, joka on avannut eteemme uudenlaisia tapoja olla yhteydessä. Yksilön ja yhteisön suhteen pohtiminen näkyy paitsi puheena syrjäytymisestä, myös pakolaiskriisin johdosta ajankohtaisena kotoutumiskeskusteluna. Maailman ja yhteiskunnan muuttuessa myös koulu opettajineen on tilanteessa, jossa joudutaan sopeutumaan uuteen ja tarkastelemaan kouluyhteisöä uudella tavalla. Kuinka oppilaiden oppiminen ja hyvinvointi voidaan turvata myös tulevaisuudessa?

Kesäisin ja muina opiskelujen loma-aikoina olen työskennellyt ohjaajana lastensuojelussa moniongelmaisten nuorten parissa, pääosin suljetuilla osastoilla. Työn kautta olen ajautunut miettimään lasten ja nuorten sosiaalisaatiota ja elämänhallintaa edistäviä ja estäviä seikkoja, sillä koulukotimaailmassa irrallisuus ja arvottomuuden kokemukset ovat yleisiä. Taiteen ja lastensuojelun yhtymäkohtia tutkineet Marjatta Bardy ja Päivi Känkänen tuovat esille, että kodin ulkopuolisten sijoitusten vaikutuksia koskevissa tutkimuksissa on osoitettu sijoitettujen lasten ja nuorten koulumenestyksen olevan heikompaa kuin muiden oppilaiden. Sijoitetuilla oppilailla on todettu olevan myös enemmän identiteettiä, yhteisöön kuulumiseen ja turvallisuuden kokemuksiin liittyviä pulmia (Bardy & Känkänen, 2005, 68).

Työkokemusten ja esimerkiksi nuorisotutkimuksen opintojen kautta olen kiinnostunut osallisuuden ja toimijuuden teemoista. Minua kiinnostaa taidekasvatuksen ja erityisesti kuvataiteen rooli osallisuuden ja toimijuuden tukemisessa niiden oppilaiden näkökulmasta, joilla ei ole ollut mahdollisuuksia, tukea tai taitoja hyvinvointiin. Tutkimuksessani haluan kuitenkin tarkastella näitä prosesseja ja niiden toteutumista lastensuojelun sijaan peruskoulukontekstissa, sillä jokainen lapsi viettää suuren osan elämästään tuon instituution vaikutuspiirissä.

Pro gradu -tutkielmani tehtävänä on tarkastella, millä tavoin yläkoulun kuvataiteen opettajat käsittävät osallisuuden ja toimijuuden sekä millaisia keinoja he käyttävät tukeakseen osallisuutta ja toimijuutta oman oppiaineensa kontekstissa. Osallisuus ja toimijuus ovat käsitteitä, jotka nousevat tasaisin väliajoin esiin taideaineiden mahdollisuuksista ja vaikutuksista puhuttaessa.

Tutkielmani keskittyy peruskoulusektorille ja on juuri nyt ajankohtainen siksi, että uusiin, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on otettu mukaan entistä vahvempi vaatimus siitä, että koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta. Toimijuus eli hyvinvointi ja osallisuus eivät muodostu itsekseen, vaan ovat prosesseja, joiden mahdollistamiseksi koulutyöskentelyssä on huomioitava useita eri tekijöitä. Kun osallisuuden vaatimus tulee esille opetussuunnitelmassa, myös opetussuunnitelmaa toteuttaville opettajille asetetaan suurempi vaatimus ymmärtää osallisuuden ja toimijuuden rakentumista ja mahdollistamista.

Pro gradu -tutkielmani avulla voidaan saada tietoa siitä, millä tavoin opettajien käsitykset osallisuudesta ja toimijuudesta mahdollisesti näkyvät tuntien toiminnassa ja ohjaavat työskentelyä. Kun käsityksiä sanallistetaan, voidaan onnistuneita keinoja ottaa käyttöön tietoisesti ja luoda niistä toimintamalleja, jotka lisäävät osallisuutta ja toimijuutta oppitunneilla. Näin niin sanottu ”hiljainen tieto” voidaan saada näkyväksi ja myös muiden opettajien käyttöön, jolloin myös opetussuunnitelman vaatimuksiin osallisuudesta ja toimijuudesta voidaan vastata paremmin.

Koska vaatimus osallisuuden ja toimijuuden mahdollistamiseen on otettu mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014, nousee kysymys opettajan roolista ymmärtää ja sisäistää nämä käsitteet erittäin tärkeäksi. Aihe on siis merkityksellinen paitsi itselleni tulevana opettajana, myös muille opettajille aiheen ajankohtaisuuden vuoksi. Tulevaisuuden opettajuuteni kannalta tutkielmani antaa minulle arvokasta työelämä tietoa, hyväksi todettuja menetelmiä ja työtapoja sekä tietoa opetussuunnitelman soveltamisesta kuvataiteen opetuksen peruskoulun yläluokilla. En ole myöskään törmännyt aikaisempiin tutkimuksiin, joissa käsiteltäisiin osallisuutta kuvataiteen opetuksen kontekstissa.

Olen opiskellut nuorisotutkimusta ja sen kontekstista kumpuaa myös omat käsitykseni nuorten demokratiakasvatuksesta, osallisuudesta ja toimijuudesta. Tutkielmani keskeisintä lähdekirjallisuutta liittyen osallisuuteen ja toimijuuteen onkin Nuorisotutkimusverkoston julkaisu *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa.*(2012) ja hyvinvointiin liittyen Erik Allardtin *An updated indicator system: Having, Loving, Being.* (1989). Hyvinvoinnin ja kuvataiteen suhdetta tarkastellessani auktoriteettejani ovat muun muassa taidekasvatuksen asiantuntijat Inkeri Sava, Juha Varto, Päivi Känkänen ja yhteisötaiteilija Francois Matarasso.

Pro gradu -tutkielmani alkaa teoriaosuudella, jossa avataan osallisuuden ja toimijuuden käsitteitä, hyvinvoinnin rakentumista ja kuvataiteen näkökulmaa hyvinvointiin. Tämän jälkeen tarkastelen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta ja esittelen tutkimuskysymykseni. Tutkimuksen toteutuksen ja tutkielmassani käytettävän fenomenografisen tutkimusmenetelmän kuvailen oman pääotsikkonsa alla ja aineiston analyysi esitellään sen jälkeen. Arvioin myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi esittelen tutkimuksen tulokset ja tutkielman viimeinen osuus on tietenkin pohdinta ja jatkotutkimuksen näkökulmat.

Tutkielmani keskeisiä käsitteitä ovat: osallisuus, toimijuus, hyvinvointi, kuvataiteen opetus, opetussuunnitelma, opetussuunnitelman perusteet

2 TEORIATAUSTA

2.1 Osallisuus osana toimijuutta

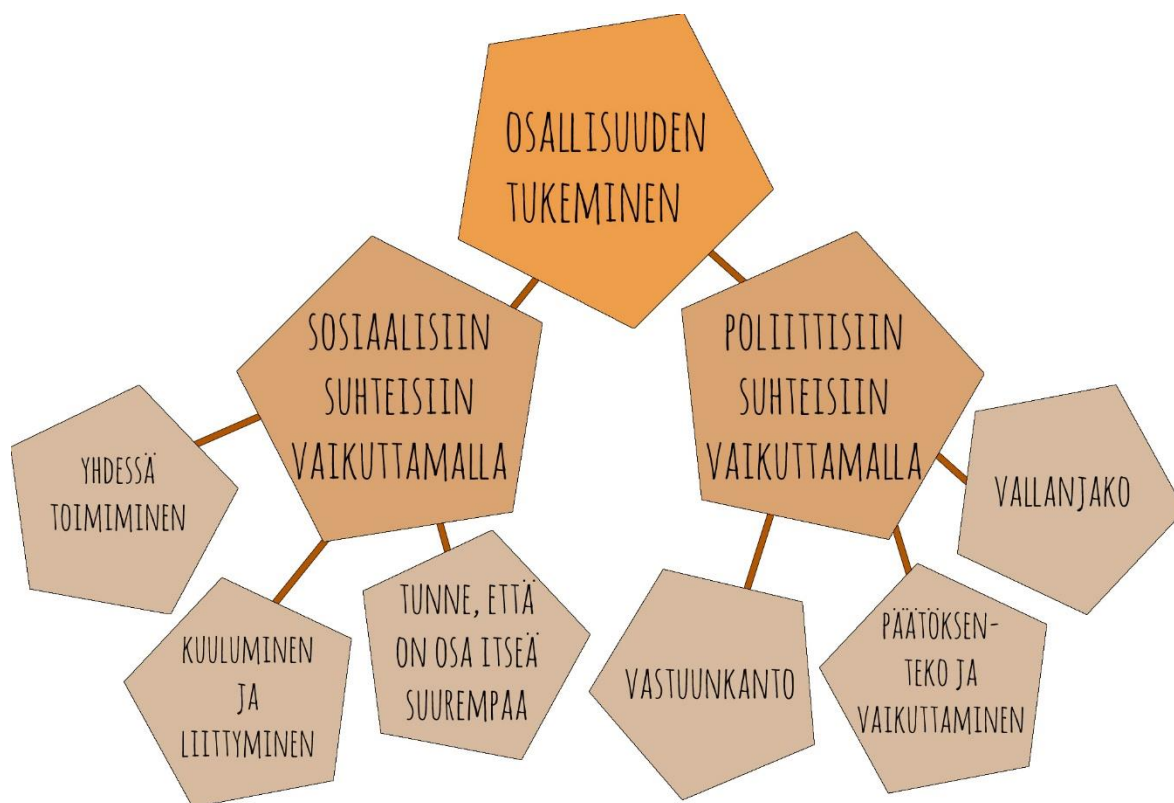
Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen yläkoulun kuvataiteen opetusta toimijuuden ja osallisuuden näkökulmasta. Toimijuus ja osallisuus ovat käsitteitä, jotka ovat löytäneet tiensä paitsi koulua koskevaan, myös yhteiskunnalliseen keskusteluun. Vaikka nämä termit ovat yleistyneet, niitä näkee harvoin määriteltävän. Olen opiskellut sivuaineenani nuorisotutkimusta, jonka parista löysin aikoinaan omasta mielestäni osuvimmat määrittelyt osallisuudelle ja toimijuudelle. Nuorisotutkimuksesta tuttu demokratiakasvatuksen ajatus on vahvasti mukana myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joten koen juuri nuorisotutkijoiden käsitteidenmäärittelyt osallisuudesta ja toimijuudesta sopiviksi tutkielmani viitekehykseen.

Nuorisotutkijat Tomi Kiilakoski, Anu Gretschel ja Elina Nivala (2012) toteavat, että osallisuudesta on puhuttu jo kohtalaisen pitkään, mutta siitä huolimatta sille ei vielä ole ole-massa yhtä ja jaettua määritelmää. Tämä määrittelemättömyys ja käsitteen taipuisuus on ollut sille sekä kirous että siunaus. Löysästi rajattu käsite on mahdollistanut monentyyppisten innovaatioiden edistämistä ja tiukka määrittely ei ole tarpeettomasti kahlinnut ihmisten toimintaa tai ajattelua. Toisaalta käsitteen ollessa löyhärajainen on osallisuustoiminnan nimikkeen alla ollut myös toimintaa, joka on ruokkinut pahimmanlaatuista näennäisosallisuutta. Kiilakosken, Gretschelin ja Nevalan (2012) mukaan osallisuuden käsite itsessään on suomenkielinen kummajainen – sille ei ole löydettävissä selkeätä vastinetta tieteen valtakielillä. Esimerkiksi englannin kielen termi *participation* kääntyy sekä osallistumiseksi että osallisuudeksi, jotka suomen kielessä mielellään erotetaan toisistaan. Tästä johtuen osallisuuden teoreettista haltuunottoa ei voida tehdä lukemalla pelkästään vieraskielisiä teorisointeja. Osallisuuden määrittelyssä on Suomessa väistämättä jotakin kotoperäistä, suomeen kytkeytyvää. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala, 2012, 14–15)

Kiilakoski, Gretscher ja Nivala viittaavat Nigel Thomasiin (ks. Kiilakoski, Gretscher & Nivala, 2012, 16), joka on jakanut osallisuuteen liittyvät termit kahteen kategoriaan: toinen kategoria käsittää osallisuuden *sosiaaliin suhteisiin vaikuttamisena*, toinen taas *poliittisiin suhteisiin vaikuttamisena*. Nämä kaksi osallisuuden edistämisen kategoriaa on hyvä erottaa toisistaan, koska käytännön toimissa ne saatetaan samaistaa näennäisen ongelmattomasti. Saatetaan esimerkiksi toivoa, että pelkkä ryhmätoiminnan ja hyvän yhteishengen kehittäminen hoitaa myös vaikuttamispuolen. (Kiilakoski, Gretscher & Nivala, 2012, 16–17)

Suomen osallisuuskeskustelulle on ominaista, että osallisuutta on pyritty kytkemään syrjäytymisen ehkäisyyn ja siihen, että turvaverkkojen ulkopuolelle putoamisen vaarassa olevien lasten ja nuorten olisi mahdollista päästä takaisin normiyhteiskunnan pelikentille. Tällaisessa tilanteessa on kyse juuri osallisuuden edellytyksenä olevien sosiaalisten suhteiden vahvistamisesta. Samasta vahvistamisesta on kyse myös silloin, jos puhutaan yhteisöllisyydestä ja ryhmäilmiöitä huomioivista työotteista. Tutkijat Kiilakoski, Gretscher ja Nivala (2012) korostavat, että osallisuuden sosiaaliset puolet koskevat kaikkia lapsia ja nuoria, vaikka sosiaalisen osallisuuden edistämisessä voidaan eritellä myös kohdennettuja toimia, jotka kohdistuvat erityistarpeissa oleviin lapsiin ja nuoriin. (Kiilakoski, Gretscher & Nivala, 2012, 16–17)

Osallisuuden voidaan nähdä siis koostuvan sekä 1) sosiaalisesta että 2) poliittisesta osallisuudesta. Näiden puolien lisäksi osallisuuden toteutumiseksi täytyy olla tapahtunut jotain toimintaa sekä toimintaan osallistuneella yksilöllä tulee olla kokemus siitä, että hän on voinut osallistua. Sosiaalinen osallisuus muodostuu yhdessä toimimisen, kuulumisen, liittymisen näkökulmista ja yksilön tunteesta, että hän on osa itseään suurempaa kokonaisuutta. Poliittinen osallisuus jaetaan Kiilakosken (2014) mukaan päätöksentekoon, vallanjakamiseen, vaikuttamiseen ja vastuunkantoon, kuten kuvioon 1 olen koonnut. Osallisuuden poliittiseen puoleen liittyy myös se, että yksilö tunnustetaan toimijaksi eikä vain toiminnan kohteeksi. Toteutuakseen osallisuudessa tulee yhdistyä osallisuuden kaikki puolet; toiminta, kokemus ja yksilön tunnustettu asema toimijana. (Kiilakoski, 2014) Osallisuudessa on siis kyse yksilön ja yhteisön suhteesta.



Kuvio 1: Osallisuuden tukeminen Thomasin ja Kiilakosken ajatuksia mukaillen

Kuinka paljon lapsia ja nuoria sitten tulisi kuunnella, että osallisuus toteutuisi? Jos osallisuus on Kiilakoskeen (2007) viitaten todellisen vastuun kantamista ja saamista oman, toisten ja koko yhteisön toimintakyvystä sekä sitoutumista yhteisten asioiden parantamiseen, ei osallisuutena voi pitää tilannetta, jossa lapsia tai nuoria kuunnellaan loputtomiin, mutta heidän mielipiteilleen ei anneta mitään merkitystä yhteisön toiminnasta päätettäessä. (Kiilakoski, 2007, 13) Pelkkä kuuntelu ei siis riitä, vaan tarvitaan konkreettisia, lasten ja nuorten kokemusmaailmasta nousevia tekoja.

Tilanteessa, jossa osallisuus on aitoa, annetaan yksilöille, ryhmille ja kollektiiveille mahdollisuus toimia. Kiilakosken (2007) mukaan tämä edellyttää siis hyvän tahdon ja kauniiden ajatusten lisäksi myös vallan jakamista. Osallisena oleminen tarkoittaakin muutakin kuin vain mukana olemista: se on mahdollisuutta vaikuttaa yhteisöön, johon kuuluu. Pelkkä vallan jakaminen ei siis riitä, vaan kyse on siitä, että maailma on myös syvätasolla erinäköinen ja eri tavoin toimiva, kun oppilaat ovat toimijoina mukana. Oikeus omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana perhettä (tai sitä muistuttavaa yksikköä), ryhmää, yhteisöä, yhteiskuntaa ja ekosysteemiä on myös olennainen osa osallisuutta. (Kiilakoski, 2007, 13–14)

Osallisuuteen liittyy paljon positiivisia mielikuvia, mutta niiden varjolla osallistumisesta ei saa tehdä kuitenkaan oppilaille velvollisuutta tai pakkoa, jonka täyttämättä jättäminen jättäisi yhteisön hyväksynnän ulkopuolelle. Kiilakoski, Nivala ym. (2012) nostavat esille, kuinka lasten ja nuorten esittämä kysymys *onks pakko osallistua* kiinnittää huomion hyvin oleelliseen asiaan: osallisuudesta voi tulla velvoite, moraalinen mittatikku, jolla kunnolliset erotetaan kunnottomista. Tästä näkökulmasta katsottuna oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksien tulisi myös kuvataiteen opetuksessa olla sellaisia, joista jokainen voi löytää itselleen mielekkäitä osallistumisen tapoja. Myös mahdollisuus kieltäytyä täytyy olla, sillä se voi olla jonkun tietoinen valinta ja tapa näyttää mielipiteensä, osallistua. Osallistumattomuus voi olla kannanotto siinä missä osallistuminenkin, aktiivisen kansalaisen tekemä tietoinen valinta, eikä vain merkki passiivisuudesta. (Kiilakoski, Nivala, Ryynänen, Gretschel, Matthies, Mäntylä, Gellin, Jokinen, Kimmo & Lundbom, 2012, 265)

Yleisessä hyvinvointikeskustelussa tulee usein vastaan termi syrjäytyminen, jonka näen itse jo lähtökohtaisesti hiukan ongelmallisena. Sana ”syrjäytyminen” erottaa syrjäytyneeksi merkityn yksilön kaikista muista ja leimaa hänet erityisesti yhteiskunnan näkökulmasta syyliseksi omaan syrjään joutumiseensa. Kiilakosken (2014) mukaan syrjäytyminen on poissaoloa yhteiskunnan normien mukaisista instituutioista, kuten työelämästä, demokraattisesta päätöksenteosta, sosiaalisesta elämästä ja terveys- ja hyvinvointipalveluista. Olen myös nähnyt käytettävän termiä ”syrjäytetty”, jos on haluttu korostaa yhteiskunnan vastuuta ihmisten syrjäytymisestä. Tähän mennessä paras käsite määrittelemään syrjäytymiskeskusteluun liittyvä ulkopuolisuutta on mielestäni *irrallisuus*, joka ottaa huomioon paitsi yksilön, myös yhteiskunnan näkökulman korostamatta kumpaakaan (Kiilakoski, 2014). Kyse on siis siitä, että irrallisella ei ole ollut mahdollisuuksia kiinnittyä yhteisöönsä ja yhteiskuntaan ja siten hän on vailla toimijuutta eli hyvinvointia.

Kokemuksen toimijuudesta voi nähdä irrallisuuden vastakohtana. Kiilakoski (2014) määrittelee hyvinvoinnin lähtökohdaksi yksilön tunteen arvokkuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta omassa kontekstissaan. Hyvinvointia on se, että yksilö näkee omat vaikutusmahdollisuutensa ja pystyy aktiivisena toimijana osallistumaan yhteisönsä toimintaan. Kiilakoski nostaa esille, kuinka pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskuntamme palvelujärjestelmämme onkin oikeastaan rakennettu tällä hetkellä hyvinvoinnin tukemisen sijaan pahoinvoinnin poistamista

varten. Hyvinvointi eli toimijuus ei synny jakamalla resursseja tai keksimällä muita tukitoimia, vaan mahdollistamalla arvokkuuden ja osallisuuden kokemuksia, jotka ovat olennaisia ihmisten hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. (Kiilakoski, 2014)

2.2 Irrallisuus hyvinvoinnin vastakohtana

Taidekasvatuksen tutkijat Inkeri Sava ja Arja Katainen (2004) tuovat esille, kuinka yhtenäiskulttuuri on vuosikymmenten aikana muuttunut yksilökulttuuriksi, jossa on tarjolla aikaisempaa vähemmän hyvän elämän ja yhtenäiskulttuurin mukaisia identiteettejä. Yksilöt joutuvat mallien puuttuessa ja monikulttuurisuuden ja -arvoisuuden lisääntyessä rakentamaan elämäänsä entistä epävarmempina tulevaisuudesta. Samalla hajanaistuu ja epämääräistyy kokemus omasta identiteetistä ja paikasta yhteiskunnassa. Sava ja Kataisen mukaan kulttuurinen moniarvoisuus voi joillakin toimia vapauttavastikin ja helpottaa oman, valtavirrasta poikkeavan identiteetin rakentamista, mutta samalla vapaudella on myös kääntöpuolensa; se voi aiheuttaa kokemusta juurettomuudesta, kodittomuudesta ja turvattomuudesta, kun yksilöllä ei ole valmiita hyvän elämän malleja, joiden pohjalta omaa elämänsä rakentaa. (Sava & Katainen, 2004, 22) Sava (2003) onkin tuonut esille, että tämän tyyppinen *syrjäytyminen itsestä* on yksilön kannalta jopa pahempi tilanne kuin yhteiskunnan näkökulmasta nähty rakenteellinen syrjäytyminen. Itsestä syrjäytyneellä kokemukset oman elämän arvokkuudesta vähenevät, oma itse hämärtyy ja katoaa ulkopäin tulleiden, esimerkiksi markkinatalouden vaikutteiden vuoksi. (Sava, 2003, 36–38)

Sava ja Katainen (2004) tuovat esille myös, kuinka itsestä huolehtiminen ja oman itsen edes jonkintasoisesti eheä kokeminen nousevat moniarvoisessa ja -kulttuurisessa postmodernissa yhteiskunnassamme tärkeiksi yksittäisen yksilön kannalta. Aiemmin vallalla ollut moderni ihmiskäsitys, jossa yksilön ydinminä pysyy muuttumattomana, ei siis enää nykyisin päde. Nyt muutoksesta on tullut pysyvää, minkä vuoksi myös identiteettimme on jatkuvassa muutoksessa. (Sava & Katainen, 2004, 22–24)

Muutos ei kuitenkaan aina lähde sisältämme, sillä myös ulkoinen ympäristömme voi eristää tai leimata yksilöä erilaiseksi, oudoksi, toiseksi. Oman vahvan identiteetin säilyttäminen voi

muodostua yksilön kannalta vähemmän tärkeäksi kuin sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä tulleet edellytykset ja olemisen ehdot. Jos yksilö haluaa mukaan yhteisöön, hän voi tehdä sen joskus jopa luopumalla omasta minuudestaan ja elää valheminä. (Sava, 2003, 38) Jos tätä valheminä elämistä tarkastellaan osallisuuden ja toimijuuden toteutumisen kautta, on selvää, että valheroolissa elävä ei saa mahdollisuutta olla oma itsensä ja jää siten ainakin osin vaille osallisuutta ja aktiivisen toimijan roolia.

Itsestä vieraantuminen on siis yksilön kannalta vakava ongelma, mutta kuinka se vaikuttaa yhteisöön? Savan (2003) mukaan itsestä irrallisuuden oireet liittyvät ensisijaisesti yksilön itsensä hyvinvointiin sitä huonontuen. Irrallinen ihminen voi olla masentunut, välinpitämätön ja manipulatiivinen. Häneltä voi puuttua myötätuntoa ja hän voi olla käytökseltään kärkeä. Huonosti toisten kanssa toimeen tuleva yksilö vaikuttaa ilmeisen selvästi myös yhteisön hyvinvointiin, mutta yksilön näkökulmasta oman itsen, tunteiden ja arvojen hämartyminen voi aiheuttaa jopa sen, ettei yksilö enää pysty huolehtimaan itsestään. (Sava, 2003, 36–38)

2.3 Voimaantumisen ja osallisuudesta

Voimaantumisteorian perusteita hahmotellut KT Juha Siitonen (1999) tuo esille, kuinka voimaantumisen käsite on osallisuuden käsitteen tavoin vuosien varrella hyvin monilla tavoin määritelty, eikä yhtä, yleisesti hyväksyttyä määrittelyä ole. Siitosen mukaan voimaantumisen käsitettä määrittelevä asiantunteva diskurssi kuitenkin palautuu aina ajatukseen, jonka mukaan voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään, eli voimaa ei voi antaa toiselle. (Siitonen, 1999, 91)

Voimaantuminen on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi tai tapahtumasarja, joka lähtee ihmisestä itsestään. Tuon tapahtuman osaprosesseja ja syy-seuraussuhteita on Siitosen (1999) mukaan hankalaa osoittaa, koska jokainen ihminen voimaantuu itse. Voimaantuneella ihmisellä on pääsy omiin voimavaroihinsa, hän määrää itseään itse ja on ulkoisista pakoista vapautunut. Voimaantuminen voi olla mahdollisempaa ja todennäköisempää turvalliseksi koetussa ilmapiirissä ja olosuhteissa, jotka tukevat esimerkiksi valinnanvapautta. (Siitonen, 1999, 93)

Siitonen nostaa esille, kuinka voimaantuminen on yhteydessä ihmisen hyvinvointiin sekä yksilö- että yhteisötasolla, sillä yksilön voimaantumisen ja hyvinvoinnin nähdään olevan yhteydessä yhteisön muiden jäsenten vastaaviin kokemuksiin. (Siitonen, 1999, 162) Myös voimaantumistutkija KM Juhani Räsänen (2006) mukaan ihminen ei voi voimaantua vain yksin tai vain oman itsensä voimasta, vaan tarvitsee voimaantumiseen ympärillään olevaa yhteisöä, joka hänet valtaistaa arvokkuuden kokemusten kautta. (Räsänen, J., 2006, 78)

Voimaantuminen liittyy osallisuuteen ja toimijuuteen juuri arvokkuuden kokemusten kautta. Nuorisotutkija Anu Gretschel (2002) osallisuuden kokemuksen syntyvän voimaantumisen ja valtautumisen tunteista. Oppilaiden kannalta tämä tarkoittaa sitä, että voimaantuessaan he tulevat tietoiseksi omista mahdollisuuksistaan ja näkevät itsellään vaikutusmahdollisuuksia arkiympäristössään. (Gretschel, 2002, 50)

2.4 Hyvinvoinnin peruselementit

Taiteen keinoja sosiaalityössä käyttänyt sosiaalityöntekijä Anita Pesonen (2007) kuvailee, kuinka nykypäivän sosiaalityössä on havaittavissa yhä selvemmin yhteisöllisyyden puute. Yhä useampi sosiaalityön asiakas kokee poissaoloa yhteisöstä ja sosiaalisista yhteyssuhteista, mikä tulee esille kertomuksina yksinäisyydestä, arvottomuudesta, toivottomuudesta ja masentuneisuuden ja eristäytymisen tunteista. Pesosen mukaan näihin liittyen on myös havaittu fyysisiä kipuja, joita ei ole osattu selittää terveydenhuollossa. Vaikka kyseessä on arvokkuuden kokemusten ja merkityksellisen yhteisön puuttuminen yksilön elämästä, tämän tyyppisiä oireita selitetään usein ”itseluottamuksen puutteella” tai ”heikolla itsetunnolla”. Pesonen mainitsee tämän olevan sosiaalityön suurimpia haasteita. (Pesonen, 2007, 45)

Suomalainen sosiologi ja akateemikko Erik Allardt on hahmotellut 1970-luvulta lähtien hyvinvointia ja sen peruselementtejä, jotka hän on nimennyt englanninkielisin termein Having, Loving ja Being. Hyvinvoinnin käsitteen lähestyminen perustarpeiden kautta rajaa ne vähimmäisvaatimukset ja olosuhteet, jotka mahdollistavat ihmisten selviytymisen, henkisen hyvinvoinnin, ihmissuhteet ja osallistumisen. Elintaso (Having), yhteisyyssuhteet (Loving) ja itsensä toteuttaminen (Being) muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka on välttämätön

ihmisen kehityksen ja olemassaolon kannalta. Mukana näissä hyvinvoinnin indikaattoreissa on sekä materiaalisia että aineettomia tarpeita, sillä kumpiakin tarvitaan, kun määritellään hyvinvoinnin tasoa yhteiskunnassa. (Allardt, 1989, 3) Jos toimijuus ymmärretään hyvinvointina, ovat hyvinvoinnin perustarpeet toimijuudenkin perustarpeita.

Elintaso (Having) sisältää ne materiaaliset tarpeet, jotka ovat välttämättömiä selviytymiselle ja henkiselle hyvinvoinnille. Elintasoindikaattori sisältää esimerkiksi ravinnon, puhtaan hengitysilman, veden sekä suojan säältä, ympäristön haasteilta ja taudeilta. Siihen kuuluu myös taloudelliset resurssit, kuten tulot ja varallisuus sekä tarpeeksi hyvät asuinolosuhteet. Myös työllisyys työttömyyden vastakohtana ja hyvät työolosuhteet kuuluvat Allardtin elintason määritelmään, samoin fyysinen terveys, mahdollisuus terveydenhoitoon sekä koulutus. (Allardt, 1989, 4) Yhteyssuhteet (Loving) käsittävät ihmisen erilaiset sosiaaliset tarpeet. Yhteyssuhdeindikaattoriin kuuluvat niin perhesuhteet, aktiiviset ystävyysuhteet sekä yksilön kontaktit töissä, paikallisessa yhteisössä sekä järjestöissä ja organisaatioissa. (Allardt, 1989, 6)

Kolmas Allardtin hyvinvoinnin elementeistä on itsensä toteuttamisen ja henkilökohtaisen kasvun Being. Se sisältää tarpeet, jotka kiinnittävät yksilön osaksi yhteiskuntaa ja luontoa. Tähän itsensä toteuttamiseen kuuluu mahdollisuus poliittiseen osallistumiseen, vapaa-ajan aktiviteetteihin (Doing), merkitykselliseen työelämään ja luonnosta nauttimiseen. Being-elementtiin kuuluu myös se, missä määrin yksilö voi osallistua hänen omaan elämäänsä liittyvään päätöksentekoon. (Allardt, 1989, 7)

Myös Kiilakoski, Gretschel ja Nivala viittaavat Erik Allardtin (1976) klassiseen luonnehdintaan hyvinvoinnin rakentumisesta ja näkevät, että osallisuudella on yhteys kaikkiin Allardtin määrittelemiin hyvinvoinnin ulottuvuuksiin. Kiilakosken, Gretschelin ym. (2012) mukaan osallisuus erilaisiin yhteisöihin kuulumisena turvaa monet perustarpeet eli elintason. Yhteisöihin kuulumisen ja niiden elämään osallistumisen kautta on mahdollista täyttää yhteyssuhteisiin liittyvät tarpeet, kun taas yksilön toimiminen yhteisöjen jäsenenä sekä mahdollisuudet vaikuttaa täyttävät itsensä toteuttamisen ulottuvuutta hyvinvoinnissa. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala, 2012, 17)

Hyvinvointiulottuvuuksien huomioiminen ja edistäminen toimii pohjana myös oppilaiden osallisuuden toteutumiselle koulussa. Kiilakoski, Gretschel ym. (2012) nostavatkin esille,

että turhan usein lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisessä puhutaan vain kahdesta ensimmäisestä ulottuvuudesta, eli terveydestä, turvallisuudesta ja materiaalisesta hyvästä sekä toimivista perhe- ja kaverisuhteista. Edellä mainitut tutkijat painottavat, että välttämätöntä olisi muistaa myös hyvinvoinnin Being-ulottuvuus ja sen osana osallistumismahdollisuuksien edistäminen. Mielestäni juuri Being-näkökulman eli itsensä toteuttamisen ja henkilökohtaisen kasvun vähimmäisvaatimukset ovat kuvataiteen oppiaineessa selkeästi esillä opetussuunnitelmassa. Kiilakoski, Gretscher ym. (2012) menevät vielä pidemmälle ja täydentävät Allardtin kolmijaon nelijaoksi: Having, Loving, Being, Participating – kuitenkin muistuttaen, että suomen käsite osallisuus kuvaa englannin termiä *participation* monipuolisemmin osallisuuden syvällisiä kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikuttamisen ulottuvuuksia. (Kiilakoski, Gretscher & Nivala, 2012, 17)

2.5 Hyvinvoinnin rakentumisesta koulussa

Psykologian emeritaprofessori FT Liisa Keltikangas-Järvinen (2008) näkee kouluajan hyvin merkityksellisenä liittyen ihmisen toimijuuteen myöhemmin elämässä. Peruskoulussa yksilön on mahdollista tehdä ensimmäisiä kertoja omaan elämäänsä vaikuttavia, tärkeitä päätöksiä. Keltikangas-Järvinen nostaa relevantiksi sen, että oppilaalle kehittyy vahva minäpystyvyys ja usko omaan oppimiskykyisinsä. Jos lapselle tai nuorelle saadaan mahdollistettua luottamus omiin taitoihinsa ja kykyihinsä, oppiminen tulee kyllä sitten omalla painollaan. Arjen koulutyön näkökulmasta on tärkeää myös se, että oppilas huomaa arvosanojensa muodostuvan hänen oman työskentelynsä ja valintojensa pohjalta. (Keltikangas-Järvinen, 2008, 272–274) Arvioinnin ja sen periaatteiden esiin tuominen kouluarjessa on siis tärkeää myös oppilaan luottamuksen kasvun kannalta. Kun oppilas tietää, mitä ja miten arvioidaan, hän voi suunnata omaa toimintaansa sen mukaisesti.

Keltikangas-Järvinen tuo esille, kuinka hyväntuuliset ja sosiaalisesti ulospäinsuuntautuneet lapset saavat ujoja lapsia enemmän onnistumisen elämyksiä jo varhaisessa lapsuudessaan. Onnistumisista syntyvät myönteiset kokemukset ja niihin liittyvät keuhut lisäävät lapsen minäpystyvyyden tunnetta, eli lapsi kokee voivansa vaikuttaa ympärillään oleviin asioihin.

Koulun kannalta tämä tarkoittaa sitä, että ulospäinsuuntautuneet oppilaat ottavat huomiota ja tilaa itse, mutta ujoat oppilaat kaipaavat huomattavasti opettajan ja muiden aikuisten tukea saadakseen itseluottamuksen kokemuksia ja kehitettyä omille toimintatavoilleen sopivat keinot vaikuttamiseen. Ujolla oppilaalla tärkeiksi nousevat yhteyssuhteisiin liittyvät, positiiviset kokemukset, sillä niiden kautta oppilas rohkaistuu toimimaan ja osallistumaan yhteisönsään myöhemminkin. (Keltikangas-Järvinen, 2008, 269–270)

Keltikangas-Järvinen (2008) muistuttaa, että ujous ei kuitenkaan ole pelkästään tukemista vaativa ominaisuus, vaan ujoilla oppilailla on yleensä paremmat valmiudet siirtyä ulkoisen ohjauksen noudattamisesta omaehtoiseen, sisäiseen kontrolliin. Tämä kontrolli on elämänhallinnan ja hyvinvoinnin perusedellytyksiä ja sen syntyminen edellyttää, että lapsella on kyky käsitellä tunteitaan. Sisäisen kontrollin vahvistuessa lapsi ei ole enää vaihtuvien mielialojensa armoilla, vaan voi säädellä niiden vaikutuksia ja pystyy tekemään tunteista riippumattomia valintoja. (Keltikangas-Järvinen, 2008, 269–271) Kokemukset oman elämän hallinnasta ovat tutustumista omaan itseen ja välttämättömiä voimaantumisen mahdollistumisen kannalta. Sosiaaliset ja aktiiviset oppilaat tarvitsevat sensitiivisiä enemmän valvontaa, eivätkä aikaisin annetut velvollisuudet päätöksenteosta tue heidän vastuullisuuttaan, vaan päinvastoin voi heikentää sitä. Liian varhain annettu vastuu voi johtaa sosiaalisilla lapsilla kehnosti arvioituihin, äkkinäisiin päätöksiin, joiden vuoksi he voivat joutua ongelmiin. (Keltikangas-Järvinen, 2008, 269–271) Ongelmien kokeminen äkkinäisten päätösten johdosta taas voi osaltaan aiheuttaa negatiivista vaikutusta osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta.

Sisäisen kontrollin syntyminen on edellytys myös koulussa toimimiseen. Gellinin ym. (2012) mukaan hyvän oppilaan määritelmänä on syvään juurtunut ajatus ammattitaitoisesta, sopeutumaan tottuneesta oppilaan roolista. Tähän rooliin sosiaalistuneet tietävät esimerkiksi missä heidän täytyy milloinkin olla, mikä on sallittua, mikä kiellettyä, miten pitää pukeutua ja miten valmistaudutaan oppitunneille. Ammattitaitoiset oppilaat ovat oppineet ensisijaisesti sopeutumaan muiden määrittämään, ulkopuolelta määriteltyn viralliseen ja hallinnoituun tilaan ja aikaan noudattamalla koulun käyttäytymiskoodeja. Sama passiivinen rooli voi jatkua usean oppilaan kohdalla myös tiukasti ohjatuissa harrastuksissa, kuten urheilussa. Tämän tyyppiseen oppilaan rooliin peilattuna onkin oikeutettua kysyä, millaisia osallisuuden mahdollisuuksia ja tiloja oppilailla on mahdollisuus ottaa koulussa. Olennaiseksi asiaksi yk-

silön subjektiuden ja toimijuuden vahvistumisessa koulukontekstissa nousee se, kuinka kouluinstituutiossa kyetään purkamaan koulun jähmettynyttä institutionaalisuutta, jossa oppilaalla on passiivinen rooli, josta useat paitsi ala- myös yläkoululaiset haluavat ainakin jossain määrin vapautua. Ja kuten Gellin ym. (2012) tuovat esille, noilla mahdollisuuksilla on laajemmin yhteys siihen, millaista osallisuutta opetussuunnitelmassa voidaan tavoitella. (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa, 2012, 115)

2.6 Oppilaiden voimaannuttaminen luomaan ja toimimaan

Kuten kappaleessa 2.1 *Osallisuus osana toimijuutta* toin esille, hyvinvoinnin eli kokemuksen toimijuudesta voi nähdä irrallisuuden vastakohtana. Kouluhyvinvoinnin kannalta on siis tärkeää, että oppilaat saavat koulussakin kokemuksia osallisuudesta ja arvokkuudesta. Aivan kuten yhteiskunnassa laajemmin, koulussakaan hyvinvointi ei voi rakentua vain tukitoimista ja resurssien jaosta, vaan näkökulmana täytyy olla oppilaiden arvokkuuden tuntemus ja kouluyhteisöön kuuluminen. Hyvinvointia ei siis tulisi nähdä pahoinvoinnin poissaolona, vaan se syntyy yksilöiden vaikuttamisen kokemuksista. (Kiilakoski, 2014)

Kiilakoski (2014) määrittelee hyvinvoinnin lähtökohdaksi yksilön tunteen arvokkuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta omassa kontekstissaan. Hyvinvointia on se, että yksilö näkee omat vaikutusmahdollisuutensa ja pystyy aktiivisena toimijana osallistumaan yhteisönsä toimintaan. Kiilakoski nostaa esille, kuinka pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskuntamme palvelujärjestelmä onkin oikeastaan rakennettu tällä hetkellä hyvinvoinnin tukemisen sijaan pahoinvoinnin poistamista varten. Hyvinvointi eli toimijuus ei synny jakamalla resursseja tai keksimällä muita tukitoimia, vaan mahdollistamalla arvokkuuden ja osallisuuden kokemuksia, jotka ovat olennaisia ihmisten hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. (Kiilakoski, 2014)

Jotta ymmärtäisimme koulun merkityksen osallisuuteen kasvattajana ja eräänä osallisuuden areenoista, täytyy näkökulman olla Gellinin ym. (2012) mukaan monitasoinen, ottaen huomioon sekä yksilö- että ryhmätasoiset ilmiöt. Gellin ym. (2012) ovat hahmotelleet osallisuuden edellytyksiä sekä yksilön että ryhmän vaikutusmahdollisuuksien kannalta. (Taulukko 1)

Yksilön kannalta osallisuuden tukemisessa korostuu subjektiivisuus ja vaikutusmahdollisuus päätöksissä, kuulemisissa ja äänestyksissä. Yksilötavoitteisiin liittyy myös itsetunnon, -tunteuksen ja -ilmaisun vahvistaminen. Ryhmän kannalta korostuu vuorovaikutus ja ryhmän yhteenkuuluvuuden ja demokraattisuuden tukeminen.

Osallisuuden edellytys/ Vaikuttamisen kohde	Yksilön omanarvontunnon ja toimintakyvyn lisääminen ("sosiaalinen vahvistaminen")	Yhteisön tilaan vaikuttaminen, demokraattisemman ja osallistavan kulttuurin luominen
Lasten ja nuorten toiminta- ja vaikutusmahdollisuudet yksilöinä	Lapsi ja nuori (kanssa)subjektina arvioinnissa, tukipalveluista päättettäessä, opetuksen suuntaamisessa, arjen puuharooleissa... Tavoitteena vaikuttamisen ja toimimisen lisäksi itsetunnon, itsetunteuksen ja itseilmaisun vahvistaminen (toimii myös lähtökohtana dialogisuuden oppimiselle).	Jokaiselle taattu mahdollisuus osallistua neuvotteluihin, luokan ja koulun asioista päättämiseen, yksilöllisiin kuulemisiin (esim. kyselyt), äänestysmahdollisuus erilaisista asioista.
Ryhmänä toimiminen ja vaikuttaminen	Turvallisen ryhmän luominen, ratkaisujen hakeminen siten, että jokainen kokee kuuluvansa joukkoon, oppilaiden vertaisvuotovaihtuksen huomioiminen vahvuutena	Luokkakokoukset, luokkien väliset kokoukset, oppilaskunnan ja oppilaskunnan hallituksen kokoukset ja esim. ryhmätyötyöskentely. Muu luokkien osallistavaa ilmapii-riä edistävä tietoinen toiminta (ryhmyttäminen, yhteisöllisyyttä edistävät tapahtumat, vuorovaikutustaitojen opiskelu), yhdyskuntasuunnitteluun osallistuminen.

Taulukko 1: Osallisuuden syntymisen edellytykset yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa, 2012, 147)

Kouluosallisuus muodostuu siis kokonaisuudesta, jossa on mukana sekä edustuksellisia ja kaikille oppilaille suunnattuja demokraattisia mekanismeja, koko kouluorganisaation tason asioita sekä arjen yhteiselämää ja päivittäistä vuorovaikutusta henkilökohtaisella tasolla.

(Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa, 2012, 95) Gellin ym. (2012) tuovat kuitenkin esille, kuinka suomalaisessa koulukontekstin osallisuuskeskustelussa ryhmään kohdistuvat osallisuustoiminnot ovat korostuneet. Koulun toimintamalli on hyvin yksilöivä, joten vain ryhmiin kohdistuvat toiminnot tuntuvat paradoksaalisilta ja toimintaa tulisi tutkijoiden mielestä kehittää yksittäisten oppilaiden kuulemista kohti. Tästä huolimatta koulussa tehdään yksittäisen nuoren asemaan vaikuttavia, merkittäviä päätöksiä. (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa, 2012, 109)

Jos haluamme kasvattaa oppilaista aktiivisia toimijoita, täytyy työskentelymenetelmien mahdollistaa nuoren irrottautumisen passiivisesta oppilaan roolista. Passiivisuudesta irrottautumisen mahdollistaa Gellinin ym. (2012) mukaan työskentely, jossa on tilaa luovuudelle, ajattelulle ja ymmärtämiselle. Näin oppilaat pääsevät rikkomaan niin kutsuttuja perinteisen oppitunnin normeja, joihin näyttää kuuluvan opettajan yksinpuhelu, oppilaiden hiljaa istuminen, käskystä kirjoittaminen ja yksilötehtävien tekeminen. Näen, että kuvataiteen oppiaineessa on jo opetussuunnitelmatasolla mukana passiivisuudesta irrottautumista mahdollistavat luovuus, ajattelu ja ymmärrys. Taide- ja taitoaineiden luonne on kokonaisvaltainen ja oikeastaan niiden opetus jo lähtökohtaisestikin perustuu juuri näille elementeille. Gellin ym. tuovat esille, kuinka oppilaat näkevät mielekkäänä oppitunnit, joiden aikana on mahdollisuus päämäärätietoiseen vapaaseen keskusteluun sekä vertaisten näkemysten ja mielipiteiden kuulemiseen. (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa, 2012, 117)

Itsetuntemuksen, -tunnon ja -ilmaisun vahvistaminen ja oppilaiden voimaannuttaminen niin, että he näkevät itsensä henkilökohtaisia ja sosiaalisia merkityksiä luomaan kykenevinä kuvantekijöinä on Cruzin ja Smithin (2013) mukaan yleinen tavoite kuvataiteen opetussuunnitelmissa. Silti oppilaat usein kertovat, etteivät he esimerkiksi osaa piirtää, muotoilla tai maalata, eivätkä siten osaa tehdä taidetta. Nykyaide ja sen mahdollisuudet, esimerkiksi installaatioiden rakentaminen, voivat toimia keinona kannustaa oppilaita siirtymään passiivisesta sivustakatsojasta toimintaan sitoutuneeksi tarkkailijaksi ja edelleen aktiiviseksi osallistujaksi. (Cruz & Smith, 2013, 30)

Paitsi osallistavista opetusmenetelmistä, toimijuuden tukemisessa kyse on myös opetussisältöjen valinnasta ja laajemmin opetussuunnitelmallisesta työskentelystä. Gellin ym. (2012)

nostavat tärkeäksi opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen tarkastelun yhdessä oppilaiden kanssa. Olennaisena osana tarkasteluun kuuluu myös tavoitteiden ja sisältöjen uudelleensanoitus, jotta käsiteltävät asiat eivät jää ulkokohtaisiksi. (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa, 2012, 118)

2.7 Osallisuus ja toimijuus kuvataiteen opetuksen näkökulmasta

Osallisuustutkija Tomi Kiilakoski (2014) tuo esille, kuinka osallisuuden näkökulman tulisi olla esillä *aina*, kun lasten ja nuorten kanssa toimitaan, jotta he saisivat kokemuksia olemisesta osana jotain itseään suurempaa. Taidelähtöisiä menetelmiä lastensuojelussa tutkineen VTT Päivi Känkänen (2003) mainitsee taiteellisen työskentelyn ja taidekasvatuksen huomioivan yksilönäkökulman lisäksi yleensä myös yhteisönäkökulman toteutumisen. Parhaimmillaan taiteen parissa tai keinoin tapahtuva kasvatustyö on yhteisöllisyyttä tukevaa, yhdessä tapahtuvaa toimintaa. Tärkeäksi nousee yksilön ja yhteisön suhde, jonka keskinäisessä vuorovaikutuksessa yksilö saa mahdollisuuksia hahmottaa aistien avulla, kohdata luovan ajattelun haasteita ja omalta osaltaan vaikuttaa toiminnallaan ja kokemuksiansa ilmaisemisen kautta muihin. Samanaikaisesti yksilöön vaikuttavat myös muut, joten taide tarjoaa paikan hahmotella oman itsen rajoja suhteessa yhteisöön ja rakentaa omaa roolia yhteisössä. Känkänen nostaa tämän kyvyn oman tietoisuuden ja tunteiden erittelyyn keskeiseksi hyvinvoinnin ja elämänhallinnan kannalta. (Känkänen, 2003, 87)

Stakes on toteuttanut vuosien 1999–2004 aikana ”Elämäkertaketju – ilmaisutaidot syrjäytymisen ehkäisyssä” -hankkeen, josta saatujen tulosten mukaan taiteella ja taiteen kaltaisilla tekemisen tavoilla on vallan tärkeä merkitys nimenomaan syrjäytymisen ehkäisyssä ja toimijuuden tukemisessa. Hanketta toteuttamassa olleet Marjatta Bardy ja Päivi Känkänen (2005) toteavat, että taiteen valta piilee sen keinoissa päästä nimeämään nimeämätöntä ja totuttujen kerrontakaavojen ylitse. Tutkijat tuovat esille, kuinka jo vähäinen taiteen keinojen harjoittaminen voi lisätä yksilön identiteetin vahvistumista. (Bardy & Känkänen, 2005, 121) Taidekasvatuksen keinojen kautta yksilön on mahdollista saada valtaistamisen ja voimaantumisen tunteita, jotka mahdollistavat pääsyn paitsi omiin, myös yhteisön voimavaroihin. Tietojen ja taitojen hallinnan kasvaessa yksilön minäpystyvyys eli varmuus muidenkin konkansuuksien hallinnasta kasvaa. (Vesänen-Laukkanen, 2003, 61).

Brittiläinen yhteisötaiteilija ja osallistavaa taidetta (participatory art) tutkinut Francois Matarasso on selvittänyt taiteen hyvinvointivaikutuksia tutkimuksessaan *Use or Ornament?: the Social Impact of Participation in the Arts*. (1997) Matarasso tarkasteli kymmeniä osallistavan taiteen projekteja ja osoitti, että taideprojekteihin osallistumisella on positiivisia sosiaalisia vaikutuksia sekä yksilöille että yhteisöille. Taiteen tekemiseen osallistuminen vahvistaa henkilökohtaisella tasolla itsetuntoa sekä ihmisenä kasvua ja yhteisön tasolla vaikutuksena on osallistujien tiiviimpi suhde yhteisöönsä. Tärkeäksi nousee osallistujan oma kokemus siitä, että hän on saanut osallistua. Matarasso kuitenkin muistuttaa, että osallistamaan pyrkivät taideprojektit eivät ole automaattisesti hyviä, vaan huonosti suunniteltuina ja toteutettuina hyvää tarkoittavat projektit voivat vahingoittaa niin yksilön kuin yhteisönkin itsetuntoa ja siten aiheuttaa edelleen negatiivisia vaikutuksia. Osallistavan taiteen kautta ihmiset voivat kehittää itselleen keinoja osallistua yhteisöön ja yhteiskuntaan, mutta vielä tärkeämmäksi nousee se, että samalla avataan reittejä laajempaan demokraattiseen prosessiin ja saadaan rohkaistua ihmisiä siihen, että he itse haluavat osallistua. (Matarasso, 1997, 74–77) Toisin sanoen, voimaannutetaan osallistujia aktiivisiksi toimijoiksi.

Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa on Savan (2007) mukaan pedagogisena tavoitteena osallistujien, eli koulun kontekstissa oppilaiden ja opettajien kokemus osallisuudesta. Yhteisötaiteen kautta yksilö pääsee aktiiviseksi toimijaksi omassa elämässään ja hänen on mahdollista ottaa kantaa ja vaikuttaa myös yhteiskunnan ja maailman tilaan yhteistyössä muiden osallistujien kanssa. Kun taidekasvatuksessa on osallistava näkökulma, sen päämääräksi muodostuu Savan mukaan kulttuurin kriittinen ymmärrys ja sen pohjalta nouseva aktiivinen toiminta. Taidekasvatuksen luoman tilan kautta yksilöt pääsevät tarkastelemaan omien elämysmaailmojensa ja yhteiskunnan kulttuurisen todellisuuden yhteyksiä ja eroja. Noita eroja ja rajoja tarkastellessaan he paitsi suodattavat kulttuurin vaikutuksia omaan kokemusmaailmaansa, myös saattavat herätä kyseenalaistamaan esimerkiksi visuaalisen kulttuurin käytäntöjen taustoja. (Sava, 2007, 194)

Kuvataidekasvatuksen tutkija ja filosofi FT Juha Varto (2005) näkee taiteen tekemisen yhtenä ihmisen maailmasuhteista, eli pyrkimyksenä suhteuttaa oma itse ja toimintansa sen maailman mukaan, jossa todellistuu. Taiteen tekemisen voi yleensä käsittää Varton mukaan myös onnistumisena tämän suhteen aina uudelleenlaisessa artikuloimisessa. Jokainen uusi tai-

deteko suhteuttaa maailmaa uudestaan, eli jokainen teos on maailman ilmausta, jossa maailma nousee tekijää tärkeämmäksi. Parhaimmillaan ”taiteen tekemisessä tekijä käsittää kasvaneensa ja kasvavansa maailmasta ja olevansa itse maailman ilmaus.” (Varto, 2005, 63). Taiteen tekeminen sisältää ainutlaatuisen suhteen ympäristöön ja omaan itseen sekä luo uusia tiloja ja mielentiloja eli uusia tapoja tietää ja olla. Yhteiskunnan ja taidekasvatuksen suhteesta Varto nostaa esille nykytaiteesta tulleen demokratian viestin ja ajatusmaailman, jonka mukaisesti ihmisillä tulisi olla enemmän valtaa maailmaan, jossa he elävät. Taidekasvatus on keino, jonka avulla mahdollisia vaikuttamisen paikkoja voidaan tutkia ja ihmisiä valtaistavaa toimintaa tehdä. (Varto, 2006, 156–157)

Savan (2007) mukaan taiteellinen työskentely avaa pedagogisesta näkökulmasta kaikkia kunnioittavan tilan, jossa mahdollistuu ajatusten ja kokemusten jakaminen osallistujien kesken. Opettajankin kokevana ihmisenä osallistuu tuohon jakamiseen, mutta hänellä on rooli myös ohjaajana ja vuorovaikutuksen tukijana. Taidekasvatuksen kontekstissa kaikilla näkemyksillä on mahdollista olla keskenään tasa-arvoisia ja eikä niitä arvioida tehokkuuden tai tulosseuraamusten kautta. (Sava, 2007, 192) Myös Hannah Arendt puhuu yksilöiden ja yhteisön suhteesta ja erityisesti tilasta, jossa ihmisellä on mahdollista tulla nähdyksi. Tämä näyttäytymisen ja saman maailman jakaminen liittyy ajatukseen, jossa ihminen on olemassa toisille yhteisönsä ihmisille. Arendtilla (2002) yhdessä toimiminen rakentuu parhaimmillaan erilaisuudelle samanlaisuuden sijaan, mikä on havaittavissa myös Savan ajatuksissa.

Filosofian tohtori Tarja Pääjoki (2004) on tutkinut sitä, millaisia näkökulmia monikulttuurisuuden kysymykset tuovat taidekasvatukseen. Hän tuo esille, kuinka taide ja sen keinot esitetään usein utopistisena ja suvereenina ratkaisuna myös kulttuurierojen kohtaamiseen. Pääjoen tutkimuksen mukaan kasvatuksen ja taiteen suhde toiveeseen aidosti monikulttuurisesta maailmasta näyttäytyy paradoksaalisena. Hän viittaa Theodor Adornoon, jonka mukaan taide ei voi viitata siihen onnelliseen, utopistiseen tilaan, mihin yhteiskuntaa kulloinkin haluttaisiin viedä. Taide voi ilmaista vain poissaolevaa, eli toimia käänteisesti. (Pääjoki, 2004, 111) Moniarvoiseen ja -kulttuuriseen taidekasvatukseen pyrkiminen vaatii siis sen, että meidän tulee kysyä, millaisessa maailmassa elämme, mistä olemme tulleet ja kuinka voimme nykytilanteessa toimia. Pääjoki nostaa esille taiteelle ominaisen ”kolmannen tilan”, jossa merkitysten rakentaminen ja niistä neuvottelu tapahtuu kerta toisensa jälkeen. Näen, että tällä kolmannella tilalla on yhteyksiä arendtilaiseen lupaamisen ja näyttäytymisen alueeseen,

joka rakentuu yksilön ja muiden yhteisön jäsenten välillä. Kolmas tila ei ole yksityinen, vaan yhteinen tila, jossa taiteellisen tekemisen kautta etsitään ja koetellaan merkitysten rajoja. Pääjoen mukaan nämä löytyneet rajat eivät ole osallisuuden tai osattomuuden näkökulmasta ehdottomia, vaan niille on ominaista, että ne vaativat kertomaan kohtaamisista elävässä ja aistien avulla koetussa maailmassa yhä uudestaan. (Pääjoki, 2004, 113)

3 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET TOIMIJUUDEN JA OSALLISUUDEN KÄSITTEIDEN NÄKÖKULMASTA

Avaan tutkielmassani perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS), koska ne toimivat pohjana ja normina myös yläkoulun kuvataiteen opetukselle. Aluksi näkökulma on siinä, kuinka POPS toimii opettajan työtä ohjaavana asiakirjana ja seuraavaksi tarkastelen, kuinka opetussuunnitelma ja arjen kasvatustyö kohtaavat. Luon myös katsauksen osallisuuden ja toimijuuden näkymiseen sekä POPS:n yleisessä osassa että kuvataiteen oppiaineen keskeisissä sisältöalueissa ja tavoitteissa vuosiluokille 7-9. Lopuksi vertailen osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden esiintymistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014.

3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet opettajan työtä ohjaavana asiakirjana

Opetussuunnitelman tehtävää on avattu erityisen tarkasti Erja Vitikan, Jaanet Salmisen ja Tiina Annevirran Opetushallitukselle tekemässä selvityksessä Opetussuunnitelma opettajan-koulutuksessa. He ovat nostaneet julkaisussaan esille opetussuunnitelman eri tehtäviä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Opetussuunnitelma toimii sekä 1) kasvatus- ja opetustyön ohjaajana että 2) tietojen ja taitojen määrittäjänä. (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012)

Kasvatus- ja opetustyön ohjaajana opetussuunnitelmalla on Suomessa keskeinen merkitys opetuksen tavoitteiden, sisällön ja toteutuksen raamina ja sitä kautta koulutuksellisen tasa-

arvon toteutumisen varmistajana. (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012, 12) Perusopetuslain (628/1998) pykälä 15 määrittelee opetussuunnitelman asiakirjaksi, jonka opetuksen järjestäjä on velvollinen hyväksymään toteuttaakseen perusopetusta:

15 § Opetussuunnitelma

Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä tässä laissa tarkoitettua opetusta varten opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma hyväksytään erikseen suomenkielistä, ruotsinkielistä ja saamenkielistä sekä tarvittaessa muulla kielellä annettavaa opetusta varten.

Tämän lisäksi saman lain pykälässä 30 korostetaan opetukseen osallistuvan oikeutta saada opetussuunnitelman mukaista opetusta:

30 § Oikeus saada opetusta

Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä oppilaanohjausta. Opetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet.

Perusopetuksen opetussuunnitelma ei siis ole karkeasti noudatettava ohje tai työsuunnitelma, vaan määräys, jolla on lain voima takanaan ja joka on työkalu perusopetuslain toteuttamiseksi kaikissa Suomen peruskouluissa. Ylimpänä opetusta hallinnoivana tahona Opetushallitus laatii kansalliset opetussuunnitelman perusteet varmistaakseen opetuksen ohjauksen ja yhtenäisyyden kaikkialla maassa. Paikalliset opetuksen järjestäjät laativat omat, perusteisiin perustuvat opetussuunnitelmansa paikallisiksi normeiksi ja ohjeiksi. Paikallisissa suunnitelmissa on mahdollista konkretisoida opetussuunnitelman merkitys opettajan työvälinä ja koulukohtaisten erityispiirteiden mahdollistajana ja korostajana. (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012, 11)

Opetussuunnitelma on yhteiskunnan väline kouluopetuksen ja -kasvatuksen arvopohjan, tietoperustan, oppimiskäsityksen ja ihmiskäsityksen välittämiseen tuleville sukupolville. Yhteiskunnan määrittelemää ja valvomaan eli formaalia opetusta säädellään lailla ja asetuksilla, joiden konkretisointi on valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Opettaja on opetussuunnitelman toteuttajana täten riippuvainen yhteiskunnallisesta ohjauksesta ja hänen edellytetään yhteiskunnan edustajana tuntevan opetussuunnitelman yleistavoitteet ja toteuttavan niiden mukaista pedagogiikkaa omassa toiminnassaan. (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012, 12)

Opetussuunnitelma toimii tietojen ja taitojen määrittäjänä, sillä siihen on kirjattu se yhteiskunnallisesti arvokkaana pidetty tiedollinen ja taidollinen oppiaines, joka halutaan välittää eteenpäin seuraaville sukupolville. Nämä sisällöt ja tavoitteet kattavat yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeät tiedonalat ja niiden taustalla olevat, maailmankuvaa rakentavat ainekset. (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012, 14)

Opetussuunnitelma on Vitikan ym. (2012) mukaan toisaalta koulussa toteutettavan opetuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallis-poliittinen ohjausväline, toisaalta opettajan opetuksellinen työväline. Opetussuunnitelmalla on siis asiakirjana kaksijakoinen luonne, kun se opetusta ohjaavana dokumenttina on juridis-hallinnollinen ja opettajan työvälineenä pedagoginen. Vitikka ym. puhuvat opetussuunnitelman pedagogisesta ohjauksesta, joka perustuu oppimista ja opetusta koskevan tutkimustiedon lisääntymiseen ja kehittymiseen. Koulun on siis kehityttävä pedagogisten mallien rinnalla ja juuri opetussuunnitelma on yksi keino kehittää opettajien pedagogista ajattelua ja toimintatapoja. Opetussuunnitelman pedagogisen ohjauksen tarkoituksena on myös varmistaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen kattaen paitsi opetuksen, myös mahdollisuuden tarkoituksenmukaisiin oppimisympäristöihin sekä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen. (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012, 15)

3.2 Opetussuunnitelma ja arjen kasvatustyö

Kirjoitettu ja toteutunut opetussuunnitelma korostavat sitä, kuinka iso välimatka opetussuunnitelmien tavoitteista on arjessa tapahtuvaan kasvatustyöhön. On tutkimustuloksia, joissa on tullut esille, kuinka opettajat kertovat tuntevansa opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt, mutta siitä huolimatta heidän opetuksensa perustuu oppikirjoihin sekä heidän omiin kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä. Vitikan ym. mukaan opettajan tulisi pystyä näkemään opetussuunnitelma toisiinsa liittyvistä eri osa-alueista rakentuvana kokonaisuutena ja tulkitsemaan opetussuunnitelmaa oman työnsä näkökulmasta optimaalisella tavalla. (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012, 17)

Opetussuunnitelman hahmottaminen kokonaisuutena riippuu muun muassa opettajan harjaantumisesta opetussuunnitelman käyttöön ja asennoitumisesta siihen, opetussuunnitelman

rakenteellisesta ja sisällöllisestä hallinnasta ja siitä, kuinka hyvin opetussuunnitelmateksti on laadittu tukemaan opettajan tulkintaa. Vitikan ym. mukaan opettajien asenne opetussuunnitelmaa kohtaan muotoutuu peruskoulutuksen aikana, joten paljon merkitystä on sillä, onko opetussuunnitelmaa käsitelty opettajankoulutuksessa oman työn kehittämisen välineenä vai hallinnollisena kontrollin välineenä. (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012, 17)

Vitikka ym. (2012) nostavat esille sen, kuinka opettajan opetus- ja kasvatustyön käytännöissä ilmenevän toiminta perustuu pohjimmiltaan opettajan tietoon lapsista, opetettavasta oppiaineesta ja hänestä itsestään sekä tietoon opetussuunnitelmista ja opetusmenetelmistä. Nämä ovat niitä tiedon eri osa-alueita jotka auttavat opettajaa rakentamaan käsitystään opettamisesta ja kehittymään opettamisessa. Tässä opettamaan oppimisen prosessissa on keskeistä metakognitiivisen tiedon prosessit, jotka sisältävät muun muassa oman opetuksen kontrolloinnin, vertailun ja arvioinnin. Metakognitiivisten prosessien kautta opettaja luo myös uutta käyttötietoaan. Opetussuunnitelmaa koskevassa käyttötiedossaan opettaja integroi keskenään erilaiset näkemykset opetussuunnitelmasta ja niiden pohjalta muodostaa oman henkilökohtaisen näkemyksensä, jolle opettajan toteuttama opetus- ja kasvatustyö perustuu. (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012, 30)

3.3 Osallisuus ja toimijuus opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään perusopetuksen arvoperusta, jonka mukaan perusteet on laadittu. Tuossa arvoperustassa kerrotaan muun muassa että:

”Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä koke-musta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hän oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.” (POPS, 2014, 15)

Jos osallisuuden nähdään koostuvan sosiaalisesta ja poliittisesta osallisuudesta sekä yksilön osallisuuden kokemuksesta (Kiilakoski, 2014), on helppoa löytää osallisuuden periaatteet myös perusopetuksen arvoperustasta. Arvoperusta on linjassa myös toimijuuden käsitteen

kanssa, jos toimijuus käsitetään hyvinvointina ja yksilön haluna vaikuttaa oman yhteisönsä toimintaan. Lisäksi arvoperustassa määritellään, että perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa (POPS 2014, 16).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 on määritelty myös toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet, joiden tehtävä on tukea opetuksen järjestäjiä ja kouluja toimintansa suuntaamisessa. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. (POPS, 2014, 26) Näitä periaatteita on yhteensä seitsemän erilaista, joista yksi on ”Osallisuus ja demokraattinen toiminta”. Sen mukaan:

”Oppivan yhteisön toimintatavat rakennetaan yhdessä. Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi. Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäseninä. Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luo niille toimintatapoja ja rakenteita.” (POPS 2014, 28)

Oppilaiden osallisuus -niminen kappale löytyy opetussuunnitelman perusteista oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämisen kohdasta, Yhteistyö -pääotsikon alta. Tämän kappale ei määrittele, mitä osallisuus opetussuunnitelman näkökulmasta on, mutta sen mukaan koulutyö on järjestettävä siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. (POPS 2014, 35) Osallisuuden mahdollistaminen oppilaille on siis nostettu olennaiseksi vaatimukseksi koko koulutyöskentelyn järjestämiselle. Lisäksi linjataan, että oppilaiden tulee saada kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa.

”Oppilaiden osallistuminen oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun on luonteva tapa vahvistaa osallisuutta. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa oppilaiden osuus on tärkeä. Lisäksi oppilaita rohkaistaan vaikuttamaan myös koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestysäännön valmisteluun. Oppilaat ovat myös mukana arvioimassa ja kehittämässä yhteistyötä.” (POPS 2014, 35)

Tiiviistä, asiapitoisesta tekstistä käy ilmi, että oppilaille täytyy mahdollistaa myös osallistuminen koulutyönsä suunnitteluun etenkin monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Lisäksi

tulisi rohkaista vaikuttamaan koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun, mutta *rohkaista* ei ole sama kuin *täytyy*, joten nämä vaatimukset eivät ole aivan yhtä ehdottomia kuin kuulluksi tuleminen tai osallisuuden tukeminen.

3.3.1 Kuvataiteeseen liittyvät keskeiset sisältöalueet osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta

Opetussuunnitelman perusteissa 2014 kuvataiteen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 7-9 koostuvat kolmesta eri teemasta: S1 Omat kuvakulttuurit, S2 Ympäristön kuvakulttuurit ja S3 Taiteen maailmat. Näissä osallisuus näkyy etenkin sisältöalueessa *S1 Omat kuvakulttuurit*, joissa opetuksen sisällöiksi valitaan oppilaiden tekemiä kuvia ja kuvakulttuureja, joihin he osallistuvat omaehtoisesti. Opetuksen sisältöjen täytyy siis nousta oppilaiden elämysmaailmasta, jolloin vaatimuksen oppilaiden osallistumisesta opetuksen ja työskentelynsä suunnitteluun tulisi olla kuvataiteen opetukseen liittyvä normi. Kun oppilaiden omia kuvakulttuureja käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana, ei opetus voi enää perustua ylhäältä annettuihin, opettajan määrittelemiin teemoihin ja aiheisiin. (POPS 2014, 427) Sisältöalueessa S1 näen toimijuuden diskurssia etenkin siinä, että opetuksessa käsitellään omien kuvakulttuurien merkitystä omaan elinympäristöön sekä yhteiskuntaan vaikuttamisen kannalta. Oman elinympäristön kriittisessä tarkastelussa ja yhteiskuntaan vaikuttamisen näkökulmassa on selkeästi esillä toimijuuden mahdollisuus.

Sisältöalueessa *S2 Ympäristön kuvakulttuurit* keskitytään oppilaita ympäröivien erilaisten ympäristöjen ja esineiden, mediakulttuurien ja virtuaalimaailmojen kysymysten tarkasteluun. Sisältöalueessa määritellään, että sisältöjen valinnoilla kehitetään oppilaan tietoisuutta erilaisia ympäristöjä ja medioita koskevista laajemmista kysymyksistä. (POPS 2014, 427) Osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta näen näiden tavoitteiden liittyvän etenkin siihen, kuinka eri toimintaympäristöjen tuntemisella oppilas saa valtaa niihin ja hänellä on mahdollisuus muuttua passiivisesta sivustakatsojasta aktiiviseksi toimijaksi. Toisin sanoen, tieto on valtaa myös rakennettujen ja luonnon ympäristöjen sekä median kuvakulttuureissa. Sisältöalue S2 sisältää myös maailmankansalaisuuden näkökulman, kun opetuksessa käsitellään erilaisten ympäristöjen ja medioiden merkitystä sekä oppilaiden elinpiirin että globaalin maailman näkökulmista (POPS 2014, 427).

S3 Taiteen maailmat -sisältöalue painottaa monipuolista ja -kulttuurista opetussisältöjen valintaa. Opetuksessa tulisi käsitellä kulttuurisen moninaisuuden vaikutuksia sekä taiteen tuottamiseen että tulkintaan yksilön ja yhteiskunnan näkökulmista. (POPS 2014, 427) Yksilön ja yhteisön suhde ja sen pohdinta kuvataiteen kontekstissa on etenkin osallisuuden käsitteeseen liittyvä teema. Oppilaiden syventyessä erilaisiin taidekäsitteisiin ja taiteen ilmiöihin yksilön näkökulmista, heillä on mahdollisuus positoida myös itsensä suhteessa taidemaailmaan, ehkä jopa tulla enemmän itsekseen. Yhteiskunnan näkökulmasta asioita tarkasteltaessa oppilaat kenties oppivat suhteuttamaan itseään osaksi yhteisöä.

3.3.2 Kuvataiteen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta

Keskeisten sisältöalueiden lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määriteltä kuvataiteen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet. Vuosiluokilla 7–9 on tavoitteena tarjota oppimisympäristöjä ja työtapoja, joilla mahdollistetaan monipuolinen materiaalien, teknologioiden ja ilmaisukeinojen käyttäminen sekä niiden luova soveltaminen. Työtapoihin liittyvissä tavoitteissa mainitaan myös aktiiviseen kokeilemiseen ja harjoitteluun rohkaiseva ilmapiiri. (POPS 2014, 427) Näen sen olevan tavoite, joka on mahdollista saavuttaa vain oppilaiden osallisuuden ja toimijuuden kautta. Kun oppilaat tuntevat työskentelyilmapiirin turvalliseksi, he myös uskaltavat lähteä kokeilemaan ja ilmaisemaan, tulevat siis omaa toimintaansa hallitseviksi toimijoiksi. Työtapoihin liittyvissä tavoitteissa mainitaan, että:

”Opetuksessa otetaan huomioon yksilölliset kuvailmaisun tarpeet ja mahdollistetaan tarkoituksenmukainen työskentely yksin ja ryhmässä. Tavoitteena on luoda oppimiseen ja vuorovaikutukseen kannustava toimintakulttuuri sekä koulussa että koulun ulkopuolisissa ympäristöissä.” (POPS 2014, 428)

Osallisuuden ja toimijuuden näkökulmat tuodaan esille työtapojen tavoitteissa sekä yksilö- että ryhmätasolla. Lisäksi tekstistä tulee esille, kuinka vuorovaikutukseen kannustetaan paitsi koulun sisällä, myös sen ulkopuolisissa ympäristöissä. Kuvataiteen opetus ei siis saa jäädä vain kuvataiteen luokan sisällä tapahtuvaksi, vaan ikkunoita ja ovia täytyy aukaista myös koulun ulkopuolelle. Tämän ajatuksen voi nähdä sisältävän oppilaiden osallisuuden ja

toimijuuden tukemisen koulua suuremman yhteisön mittakaavassa. Perusteissa mainitaan, kuinka opetuksessa tulisi luoda mahdollisuuksia verkko- ja mediaympäristöjen monipuoliselle käytölle, taiteidenvälisille ja koulun ulkopuolisille projekteille sekä globaalien kysymysten käsittelylle (POPS 2014, 427). Globaalit kysymykset laajentavat näkökulman koulun lähiympäristöstä jälleen maailmankansalaisen ajatustasolle, oppilaan globaaliksi toimijuudeksi.

Kuinka POPS:ssa vilahteleva maailmankansalaisuus ja globaali toimijuus tulisi oikeastaan käsittää? Eskelinen ym. (2012) nostavat esille, kuinka tärkeää on vahvistaa oppilaiden maailmankansalaisuutta ja kertoa sekä eri tavoin tuottaa kokemuksia ja käsitystä heidän elämänsä monitasoisista, jokapäiväisistä kytköksistä eri puolelle maailmaa. Useat kulutustavaroista valmistetaan kaukana kotimaasta ja tapahtumat maailman toisella puolella saattavat vaikuttaa myös heidän arkielämäänsä. Olennaista maailmankansalaisen identiteetin vahvistamisessa on eettisen tietoisuuden lisääminen, eli että oppilaat oppisivat toimimaan niin, ettei heidän hyvinvointinsa olisi pois muilta maailman kansalaisilta. Ja tätäkin vielä tärkeämmäksi nousee se, kuinka oppilaiden toiminta, paikalliselta globaalille tasolle, voisi edesauttaa maailman ihmisten hyvinvointia. Eettisen tietoisuuden ja maailmankansalaisen toimijuuden aikaansaaminen on globaalin ajan kansalaiskasvatuksen keskeinen haaste. (Eskelinen, Gellin, Gretschel, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Kivijärvi, Koskinen, Laine, Lundbom, Nivala & Sutinen, 2012, 242) Globaali toimijuus voi kuulostaa suurelta haasteelta toteuttaa kuvataiteenkin oppiaineen kontekstissa, mutta kuten tutkijat mainitsevat, kansalaistoiminta käynnistyy yleensä paikalliselta tasolta arjen ilmiöiden seuraamisella, epäkohtien havaitsemisella ja sisäisen motivaation kasvulla. Tärkeää on myös usko siihen, että asioihin voi oikeasti vaikuttaa ja niiden muuttaminen oman toiminnan kautta on mahdollista.

3.4 Osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden esiintyminen opetussuunnitelmien perusteissa

Olen aloittanut osallisuuden ja toimijuuden käsitteisiin tutustumisen keväällä 2012 kandidaatintyötäni aloittaessani, ennen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden julkaisua. Ensi kerran uusia perusteita lukiessani olinkin hyvin tyytyväinen, kun huomasin omalle ajatusmaailmalleni läheisten käsitteiden tulleen osaksi uusia opetussuunnitelmia. Opintojeni kautta olen tarkastellut myös vuoden 2004 perusteita, joten huomasin selkeän muutoksen tavassa, jolla yhteisöllisyydestä ja oppilaiden osallistumisesta perusteissa puhutaan. Tätä tutkielmaa varten halusin kuitenkin mennä vielä konkreettisemmalle tasolle vuoden 2004 ja 2014 perusteiden tarkastelussa. Olen etsinyt osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden esiintymismäärät kummastakin asiakirjasta, jotta käsitteiden määrän lisääntyminen tulisi esille paitsi kerrottuina huomioina, myös selkeinä lukuina.

Esiintymiskerrat/käsite	Toimijuus	Suppea ”toimija”	Osallisuus	Osallistaminen
POPS 2004	0	5	7	1
POPS 2014	33 + 18	51	102	6

Taulukko 2: Toimijuuden ja osallisuuden käsitteiden esiintyminen POPS:ssa 2004 ja 2014

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiintyy toimijuuteen liittyvä sana ”toimija” 4 kertaa. Toimintaan liittyvää, toimijuutta suppeampaa ”toimija” -sanaa käytetään 5 kertaa. Käsitettä ”toimijuus” tai sen eri taivutusmuotoja ei mainita vuoden 2004 perusteissa lainkaan. Käsite ”osallisuus” eri taivutusmuodoissaan esiintyy 7 kertaa ja ”osallistamisesta” puhutaan yhden kerran.

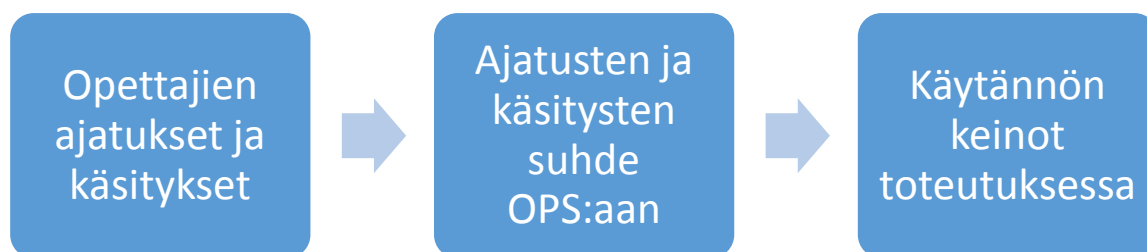
Sana ”toimijuus” eri taivutusmuodoissaan esiintyy vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 33 kertaa ja toimijuuteen liittyvä sana ”toimija” 18 kertaa. Toimintaan liittyvää, toimijuutta suppeampaa ”toimija” -sanaa käytetään 51 kertaa. Tällä sanalla viitataan yhteistyökumppaneihin, esimerkiksi ”koulun ulkopuolisiin toimijoihin” tai ”muihin toimijoihin” ja niin edelleen. Käsite ”osallisuus” eri taivutusmuodoissaan esiintyy 102 kertaa ja ”osallistamisesta” puhutaan 6 kertaa.

Käsitteiden esiintymismääristä ja -tavoista voi havaita, että vuoden 2014 perusteissa toimijuus ja osallisuus ovat suuremmassa asemassa kuin vuoden 2004 perusteissa, joissa esimerkiksi toimijuutta ei mainita lainkaan. Paitsi varsinaisten osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden, myös niitä läheisesti muistuttavien termien esiintyminen on lisääntynyt uudemmissa perusteissa. Selvästi huomattavissa on myös muutos koulun ulkopuolisiin suhteisiin, joka tulee esille toimijuuteen liittyvää aktiivista toimijaa suppeamman toimijan käsitteen kautta. Näen, että tämä suppeampi toimijan käsite tulee nimenomaan talousmaailmasta, jossa toimijoiksi kutsutaan yrityksiä, yhdistyksiä tai muita organisaatioita. Koulun joka tapauksessa halutaan toimivan muiden, koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, eli avaavan kouluyhteisöä enemmän osaksi muuta yhteiskuntaa.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kuten edellä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita tarkastelleessa kappaleessa tuli ilmi, toimijuuden ja osallisuuden käsitteet ovat suorastaan vyöryneet uusimpaan versioon opetussuunnitelman perusteista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ollessa opettajan työtä velvoittava asiakirja täytyy opettajan toteuttaa työssään sen vaatimuksia, tässä tapauksessa myös kasvaneita vaatimuksia oppilaiden osallisuuteen ja toimijuuteen sekä niiden tukemiseen. Vuonna 2013 valmistunut kandidaatintyöni käsitteli taideaineiden mahdollisuuksia osallisuuden ja toimijuuden tukemiseen, joten olen mielenkiinnolla seurannut sitä, kuinka nämä käsitteet on otettu vahvasti mukaan uusiin opetussuunnitelman perusteisiin.

Vuosien varrella olen törmännyt hyvin monenlaisiin käsityksiin osallisuudesta ja toimijuudesta, joten tässä tutkimuksessani haluan selvittää, millaisia käsityksiä kuvataidetta opettavilla on noista käsitteistä. Kun lähdin hahmottelemaan osallisuuteen ja toimijuuteen liittyvää tutkimusongelmaani, juuri opettajien ajatukset ja käsitykset olivatkin ensimmäisenä mielessäni. Niiden luonnollinen jatkumo oli käsitysten suhde opetussuunnitelman perusteisiin ja lopulta käytännön toteutukseen ja mahdollisuuksiin (Kuvio 2).



Kuvio 2: Kysymyksenasettelun ja tutkimuskysymysten keskinäisten suhteiden hahmottelua

Tärkeäksi osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden ymmärtämisen ja sisäistämisen arjen opetus- ja kasvatustyön käytänteisiin tekee se, että ne on mainittu usein perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, joka toimii kansallisena normina kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia suunniteltaessa ja toteuttaessa. Käsitteitä ei juuri määritellä tai avata uusissa perusteissa, mutta on selvää, että tukeakseen ja mahdollistaakseen jotain opetussuunnitelmassa mainitun käsitteen sisältävää täytyy opettajan tietää, mitä tuo mainittu käsite pitää sisällään. Tämän vuoksi ensimmäinen tutkimuskysymykseni on:

1.

- Kuinka kuvataiteen opettajat käsittävät osallisuuden ja toimijuuden?

Opetussuunnitelma toimii opettajan työtä ohjaavana asiakirjana, joten käsitysten lisäksi miina kiinnostavat ne konkreettiset keinot, joita kuvataiteen opettajat arjen työssään käyttävät mahdollistaakseen osallisuutta ja toimijuutta esimerkiksi tuntien suunnittelussa, järjestämisessä ja toteuttamisessa, siis kaiken kaikkiaan arjen koulutyössä. Näiden lisäksi tärkeäksi nousee myös koulu toimintaympäristönä ja sen mahdollistamat osallisuuden ja toimijuuden kokemukset. Siispä toinen tutkimuskysymykseni on:

2.

- Mitä keinoja kuvataiteen opettajat käyttävät mahdollistaakseen oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta?

Toisen tutkimuskysymykseni kautta pääsen tarkastelemaan sitä, mitä työtapoja, ongelmia ja ratkaisuja kuvataiteen opettajat näkevät olevan osallisuuteen ja toimijuuteen liittyen. Tutkimuskysymyksen avulla tarkastellaan paitsi konkreettisia työtapoja kuvataiteessa, myös vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteista nousevia vaatimuksia palautteenannosta, arvioinnista ja opetussuunnitelman näkyväksi tekemisestä arjessa. Oppilaiden kokemuksia ja esimerkiksi käytännön vaikutuksia kuvataiteen opetuksen kontekstissa ei tässä tutkimuksessa tarkastella oppilaiden näkökulmasta, vaan keskitytään opettajien käsityksiin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen toteutukseen liittyvät seikat, kuten fenomenografian tutkimusmenetelmänä, tutkimusaineiston hankinnan ja aineiston analyysitavan. Pohdin myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä hyvän tieteellisen käytännön reunaehtoihin vertaamalla.

5.1 Tutkimusmenetelmänä fenomenografia

Tutkimuksessani tarkastelen opettajien muodostamia käsityksiä ja niiden keskinäisiä merkityssuhteita liittyen toimijuuteen ja osallisuuteen opetussuunnitelmassa. Tutkin siis käsityksiä ilmiöistä ja erilaisia tapoja ymmärtää niitä, joten luontevin ratkaisu tutkimukseni kannalta on fenomenografinen tutkimusote.

Rissasen (2006) mukaan fenomenografian lähtökohtana on se, että ihmisillä on toisistaan poikkeavia käsityksiä ja juuri fenomenografia keskittyy noiden käsitysten tutkimiseen. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografia on enemmän kuin tutkimus- tai analyysimenetelmä ja sitä voikin kuvailla tutkimusprosessia suuntaavaksi tutkimussuuntaukseksi. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163) Järvinen ja Järvinen (2000) nostavat esille fenomenografiaan liittyvät kolme ominaispiirrettä; 1) perspektiivin valinta, 2) ilmiön olemuksen tarkastelu käsitteellistämistapojen ja ajattelun muotojen tasolla sekä 3) aineistosta nousseiden luokitusten tavan kattaa koko aineisto. (Järvinen & Järvinen, 2000, 86)

Ensimmäinen ominaispiirre liittyy perspektiiviin ja tutkijalla onkin monia mahdollisuuksia perspektiiviä valitessaan. Ensimmäisen asteen perspektiivissä on kyse orientoitumisesta ympäröivään maailmaan ja siitä päätelmien tekeminen. Toisen asteen perspektiivissä, josta fenomenografia on kiinnostunut, on kyse orientoitumisesta ihmisten käsityksiin ympäröivästä

maailmasta ja päätelmien tekeminen niistä. Käsittäminen siis tarkoittaa merkitysten antamista jollekin ilmiölle. Fenomenografiassa erotetaan kaksi käsittämisen aspektia, jotka ovat *mitä*-aspekti ja *kuinka*-aspekti. *Mitä*-aspekti suuntaa ajattelun kohteeseen, jonka luonne voi olla fyysinen tai psyykkinen. *Kuinka*-aspekti kuvaa, miten me rajaamme jonkin ajattelun kohteen. (Järvinen & Järvinen, 2000, 86) Uljensin (ks. Järvinen & Järvinen, 2000) mukaan se, kuinka me näemme, määrittää sen, mitä me näemme eli mitä-aspekti syntyy kuinka-aspektin käynnistyessä ajattelutoimintana. (Järvinen & Järvinen, 2000, 87)

Toinen keskeinen piirre fenomenografiselle tutkimukselle on ilmiön olemuksen tarkastelu, jonka mukaan yleisen ja yksilölle ominaisimman tason välissä on vielä yksi taso; käsitteellistämistapojen ja ajattelun muotojen taso. Juuri tästä tasosta fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita. Kolmantena keskeisenä piirteenä on se, että aineiston pohjalta tehtävät luokitukset kattavat koko aineiston. Syntyneet luokitukset ovat jo sinänsä tutkimuksen tuloksia. (Järvinen & Järvinen, 2000, 87)

5.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimuksen aineistoa oli tarkoitus kerätä Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen osaston 25-vuotisjuhlallisuuksiin liittyvässä opetussuunnitelmatyöpajassa. Työpajaan kutsuttiin Oulun ja Lapin läänin kuvataidekasvattajia. Kutsu oli ollut esillä Kuvataideopettajaliiton [www-sivuilla](http://www.sivuilla). Työpajan järjesti kuvataidekasvatuksen osasto yhdessä Kuvataideopettajaliiton kanssa 27.11.2015 klo 9-12 Taiteiden tiedekunnassa ja siihen osallistui kuvataidekasvattajia sekä kuvataidekasvatuksen opiskelijoita. Tutkimuksen tekijänä nauhoitin kaikki keskustelut, mutta sopivaa materiaalia ei työpajasta kertynyt. Alun perin suunnitelmissa oli ollut pitää LOPS- ja POPS-työpajojen jälkeen yhteenvetotilaisuus, jossa olisi voinut puhua myös osallisuudesta ja toimijuudesta. Tämä kuitenkin ohitettiin ja yhteiskeskustelu jäi käymättä. Keräsin kuitenkin tutkimuslupa-anomukset osallistujilta ja niiden yhteydessä kuvataidekasvattajat pystyivät jättämään yhteystietonsa mahdollisten henkilökoh- taisten haastattelujen sopimiseksi.

Aineistoa ei siis saatu suunnitellusti kerättyä, joten sen hankinnassa päädyttiin puolistrukturoituun teemahaastatteluun. Lähetin haastattelupyyntöjä yhteystietonsa OPS-työpajassa jättäneille, mutta koska sitä kautta en haastatteluja saanut sovittua tarpeeksi, lähestyin myös muita pohjoissuomalaisia, yläkoulussa opettavia kuvataideopettajia sekä Oulun että Lapin läänin alueella. Lopulta sain sovittua yhteensä viisi haastattelua, jotka toteutettiin helmikuuhun 2016 aikana. Kuvataideopettajat ovat ilmeisen työllistettyjä, sillä suurimmalta osalta en saanut vastausta lainkaan ja vain muutamalta tuli pahoittelut siitä, etteivät he ehdi haastateltaviksi.

Toisaalta mietin myös, koetaanko tutkimuksen aihe kenties hiukan abstraktiksi ja hankalaksi? Vain viisi opettajaa vastasi haastattelupyyntööni myöntävästi, mutta koen saaneeni haastateltavakseni hyvin heterogeenisen otannan kuvataideopettajia. Tämä näkyi myös haastattelujen pituuksissa; siinä missä erään opettajan kanssa selvisimme haastattelusta 25 minuutissa, muutaman muun opettajan kanssa keskustelimme lähes tunnin. Kaikki haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa käytin samaa haastattelun runkoa (Liite 1). Opettajat olivat myös maantieteellisesti hyvin laajalta alueelta, Oulun ja Lapin lääneistä.

Vaikka informantteja oli hidasta ja hankalaa saada, haastatteluja tehdessäni huomasin aineiston alkavan kylläntyä. Opettajat puhuivat osin samoista asioista, vaikkakin välillä vähän eri nimillä. Selkeät teemat erottuivat jo ennen kuin aloitin varsinaisen aineiston analyysini. Aineiston kylläntymisen piirteet kertovat, että haastattelujen määrä ja laatu oli tähän tutkimukseen sopiva.

5.3 Fenomenografinen analyysitapa

Fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään aineistoja, jotka on muutettu kirjalliseen muotoon ja keskeistä aineistonkeruuvaiheessa on kysymyksenasettelun avoimuus, jolla mahdollistetaan erilaisten käsitysten kirjoa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163–164) Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain ja tulkinta sekä merkitysten jäljittäminen tapahtuvat Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan samanaikaisesti usealla tasolla. Analyysin tar-

koituksena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja, joista tulee esille käsitysten suhde tutkittavana olevaan ilmiöön ja juuri erojen kautta muodostetaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166)

Rissanen (2006) nostaa fenomenografiselle tutkimusotteelle ominaiseksi ongelmaksi samanarvoisten subjektiivisten käsitysten esittämisen. Tämä on kuitenkin vältettävissä hierarkkisilla kuvauskategorioilla, joilla on mahdollista syventää kuvausten tulkintaa ja yhteensovittaa niitä tutkittavan alueen tieteellisten käsitysten kanssa. Fenomenografisella tutkimusotteella aineistosta tehdään kuvauskategorioita, mikä myös sopii tutkimukseeni hyvin, koska muutamia oletuskategorioita osallisuuteen ja toimijuuteen tiesin etukäteen olevan olemassa.

Osallisuuden ja toimijuuden kategoriat ovat oikeastaan niiden toteutumisen vaatimuksia, joten tutkiessani sitä, kuinka opettajat osallisuuden ja toimijuuden käsittävät, saan tietoa siitä, kuinka heillä on mahdollisuuksia toteuttaa näitä prosesseja työssään. Tutkimuksessani voin siis tarkastella, kuinka opettajien käsitykset eroavat osallisuustutkijoiden käsityksistä, mutta kategorioiden lähtökohtien täytyy nousta aineistosta. Aineisto sen sijaan täytyy laittaa keskustelemaan aikaisempien teorioiden kanssa tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa (Huusko ja Paloniemi, 2006, 166). Teoria seuraa kuitenkin mukana koko tutkimuksen ajan, sillä teoreettisen perehtyneisyyden kautta voin paremmin suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa.

Käytän litteroidun haastatteluaineiston analysointiin sisällönanalyysia fenomenografisella tutkimusotteella, jossa hyödynnetään kirjalliseen muotoon muutettuja aineistoja. Tutkittavaa ilmiötä lähestytään toimijuuden ja osallisuuden näkökulmasta ja aineisto teemoitellaan sisällönanalyysin avulla aineistolähtöisesti, mutta teoriaohjaavasti. Koska tutkijana minulla on analyysivaiheessa käsitys toimijuuden ja osallisuuden mahdollistumisen vaatimuksista, tämä teorian tuntemus ohjaa teemoittelun rakentumisessa. Tämä teorian tietämys auttoi puolistrukturoidun teemahaastattelun kysymysrungon suunnitteluvaiheessa ja haastattelun kulku on rakennettu niin, että tietyt teemat nousevat esille jokaisessa haastatteluaineistossa tietyssä vaiheessa aineistoa.

Laadullisessa sisällönanalyysissa, jota myös fenomenografinen analyysi on, on pohjimmiltaan kyse siitä, että aineistoa pyritään kuvaamaan ei-kvantitatiivisin keinoin aineiston sisällöllisten piirteiden perusteella. Analyysi on keino tiivistää aineistoa kadottamatta silti sen

sisältämää informaatiota; päinvastoin pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta, 1998, 137) Tutkittavasta ilmiöstä tiivistetään kuvaus ja kytketään tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin. Aineiston rakenne syntyy tämän periaatteen mukaisesti esimerkiksi deduktiivisesti eli teorialähtöisesti tai induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 105) Omassa tutkimuksessani teoria ohjaa aineiston analyysia, mutta kategoriat muodostuvat aineistolähtöisesti.

Aineistosta etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä sekä aineistoa eritellään ja tiivistetään. Sisälönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan diskurssianalyysin tapaan tekstianalyysia, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Eskola ja Suoranta (1998, 161) kuitenkin korostavat, että usein käytännössä eri analyysitavat kietoutuvat toisiinsa olematta kovinkaan selvärajaisia. Pelkästään yhteen analyysitapaan turvautuminen harvoin edesauttaa tutkimuksessa ja laadullisen aineiston analysointitapojen runsaus tulisikin ottaa rikkautena.

Fenomenografiassa nähdään ilmiön eri osien luonteen riippuvan siitä kokonaisuudesta, johon ne ovat liittyneet. Tämän vuoksi koko empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, eikä siis keskitytä haastateltaviin yksittäisinä tapauksina. (Häkkinen, 1996, 39) Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että litteroidut haastattelut käsitellään yhtenä kokonaisuutena, eri opettajien identiteettejä ja vastauksia juuri erittelemättä. En siis erikseen esittele informantteja ja rakenna heistä jokaisesta omanlaistaan profiilia, vaan tärkeäksi nousee ilmiön kuvaaminen ja siihen liittyvien käsitysten esille tuominen kuvauskategorioiden kautta. Fenomenografisessa tutkimusotteessa analyysi on Häkkisen (1996) mukaan jatkuva haastattelujen lukemisen, kategorioiden muodostamisen ja reflektoinnin kehä, jossa etsitään aineistosta tutkittavan ilmiön olennaisia piirteitä. (Häkkinen, 1996, 41)

Fenomenografisen analyysin vaiheet mukaillen Häkkistä (1996):

- 1) Aineiston intensiivinen lukeminen
- 2) Ilmausten muodostaminen ilmiötä kuvaavista sanoista ja lausumista
- 3) Merkitysyksiköiden joukkojen muodostaminen
- 4) Kuvauskategorioiden muodostaminen kategorisoimalla merkitysyksiköitä

5.4 Luotettavuus ja eettisyys

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on laatinut hyvän tieteellisen käytännön ohjeet (HTK-ohje), joissa määritellään eettisesti hyväksyttävän ja luotettavan sekä tuloksiltaan uskottavan tutkimustyön reunaehdot. Olen tutustunut ohjeisiin ja niiden pohjalta pohdin seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

Olen noudattanut hyvän tieteellisen käytännön mukaisia toimintatapoja tutkimustyössäni, eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. Tutkimuslupia en lopulta aineistonhankintavaiheessa tarvinnut, koska haastatellut kuvataiteen opettajat olivat tietoisia siitä, että heidän haastattelunsa ovat osa tutkimukseni aineistoa. Tutkimuksen tekijä ei etukäteen tuntenut ketään haastatelluista, joten minkäänlaisia henkilökohtaisia vaikuttimia ei tässä tapauksessa ollut. Opettajille lähetettiin haastattelu-pyyntö sähköpostitse ja haastatteluun halukkaiden opettajien kanssa sovittiin haastatteluajat. Kaikissa haastatteluissa käytettiin samaa puolistrukturoidun teemahaastattelun kysymysrunkoa (Liite 1).

Haastateltujen opettajien anonymiteettiä vahvistaa se, että informantteina toimineet opettajat ovat maantieteellisesti hyvin laajalta alueelta, Oulun ja Lapin lääneistä. Heidän työpaikkansa ovat sekä kaupungeja että kuntakeskuksia, eli myös kuntatasollakaan ei olla vain yhdessä tai kahdessa kunnassa. Ennen haastattelujen nauhoitusta informanteille kerrottiin selkeästi, että haastattelu nauhoitetaan ja vastaajien anonymiteettiä suojellaan häivyttämällä litteroidusta aineistosta seikat, joiden avulla henkilöt voisi tunnistaa. Tämän lisäksi informanteille annettiin mahdollisuus tarkistaa heidän haastatteluaan vastaava litteroitu aineisto.

6 AINEISTON ANALYYSI

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella, kuinka yläkoulun kuvataideopettajat käsittävät osallisuuden ja toimijuuden sekä kuinka kuvataiteen opetuksessa mahdollistetaan niiden toteutumista. Tutkimusaineistoa varten haastattelin viittä kuvataideopettajaa, joista kolme työskenteli haastatteluhetkellä yläkoulussa ja kaksi sekä yläkoulussa että lukiossa. Opettajista kolmella oli luokanopettajatausta ja näistä kolmesta kahdella oikeus opettaa yläkoulun lisäksi myös lukion puolella. Kahdella haastatelluista oli ainoastaan kuvataiteen opettajan pätevyys. Opetuskokemusta opettajilla oli vaihtelevasti, kymmenestä vuodesta kahteenkymmeneenviiteen vuoteen.

Opettajilla oli keskenään hyvin erilaisia työn kannalta merkitykselliseksi mainittuja harrastuksia tai muita kiinnostuksenkohteita. Eräs opettajista oli opiskellut taideterapiaa sivuaineenaan ja kertoi käyttävänsä taideterapiatyypisiä tehtäviä myös kuvataiteen opetuksessa. Yksi opettajista painotti luokanopettajuuden vahvistavan hänen pedagogista osaamistaan, integraatiomahdollisuuksien näkemistä ja opetussuunnitelmaosaamistaan. Hän on osallistunut myös vuosien ajan kansainvälisyysprojektin vetämiseen koulussaan ja kokee, että on hyvä olla oppilaiden kanssa tekemisissä muutoinkin kuin vain oman oppiaineen kautta. Tämä opettaja oli ainoa, joka mainitsi taiteilijuuden olevan tärkeää kuvataideopettajan ammatin kannalta, vaikka hän ei haluakaan korostaa taiteilijaminää tai yritä pyrkiä taidemaailman jäseneksi. Tärkeäksi taiteilijuudessa nousi nimenomaan jatkuva taiteen tekeminen ja säännöllinen osallistuminen ryhmänäyttelyihin.

Yksi opettajista oli kiinnostunut etenkin keramiikasta ja taidehistoriasta ja harrastanut niitä myös valmistumisen jälkeen. Aktiivinen keramiikan tekeminen oli kuitenkin jäänyt muiden kiireiden vuoksi, mutta hän koki etenkin taidehistorian opinnoista olevan apua nykyisessä kuvataiteen opettajan työssään. Lyhyet kurssimuotoiset opinnot, esimerkiksi kuvataiteen kesäkurssit kiinnostivat kahta vastaajaa. Eräs vastaaja ei löytänyt kiinnostuksenkohteistaan

niinkään asioita, jotka olisivat suoranaisesti tukeneet kuvataideopettajan työtä, mutta hän näki harrastustensa hyötyvän kuvataiteellisesta osaamisesta.

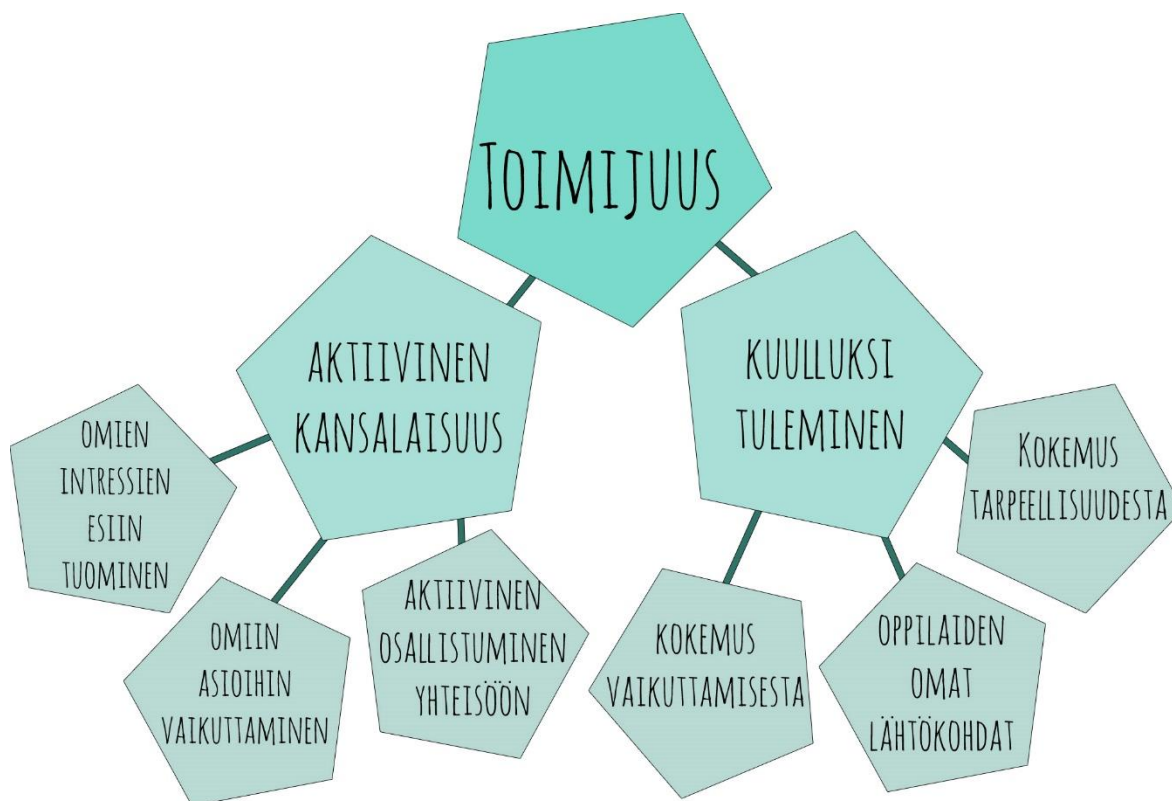
Osalle opettajista tutkimukseni aihe ja käsitteet olivat selkeästi tutumpia, toisille taas etenkin käsitteiden määrittely omin sanoin tuotti hiukan ongelmia. Sen sijaan kaikki opettajat olivat tehneet tai tekivät yhä koulukohtaisia kuvataiteen opetussuunnitelmia, joten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet olivat tulleet kaikille hyvin tutuiksi. Osa opettajista oli työskennellyt alalla jo usean opetussuunnitelman aikana, osa on ehtinyt opettamaan vain vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaisesti.

6.1 Kuvataideopettajien käsityksiä toimijuudesta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni olen kiinnostunut siitä, kuinka kuvataiteen opettajat käsittävät toimijuuden ja osallisuuden. Fenomenografisen analyysin mukaisesti etsin aineistosta ilmauksia, jotka muodostivat kuvauskategorioita. Kuvataideopettajien vastauksista nousi toimijuuden käsitteen määrittelyssä kaksi selkeää luokitusta: aktiivinen kansalaisuus ja kuulluksi tuleminen. Olen nostanut ne hierarkiassa määrittämään toimijuuden käsitettä (Kuvio 2) ja muodostanut kummallekin luokitukselle kolme alakategoriaa, jotka aineistosta löytyivät määrittämään kahta ylempää kategoriala. Toimijuuden nähtiin näiden kahden pääluokituksen lisäksi olevan ennen kaikkea olennainen osa oppilaana olemista. Esitetyt lainaukset ovat haastatteluaineistosta nostettuja.

Toimijuuden käsitteeseen liittyvä aktiivisen kansalaisuuden luokitus sisältää ilmauksia, jotka kertovat toimijuuden rakentumisen osa-alueista. Kuvataiteen opettajat liittivät toimijuuteen aktiivisuuden, esimerkiksi aktiivisen osallistumisen omaan työ- ja kouluyhteisöön sekä yhteiskuntaan ja omiin asioihin vaikuttamisen.

Sillai niinku aktiivista kansalaisuutta, osallistumista. Nuorillakin on mahdollisuus osallistua, ilmaista sitä omaa tahtotilaansa ja mielipidettä ja myöskin saada se jollakin tavalla näkyviin sitten.



Kuvio 2: Kuvataideopettajien käsitykset toimijuudesta, aineistosta nousseet luokitukset

Samaan kategoriaan kuuluu omien intressien, tahtotilan ja mielipiteiden esille tuominen ja niiden eteen töiden tekeminen sekä näkyväksi saaminen. Puhuttiin myös sisäisen motivaation syntymisestä, joka osaltaan liittyy siihen, että oppilas oppii ja tottuu vastuunottoon.

On hirveen tärkeää että oppilas tulee niinku kuulluksi ja se voi päättää häntä koskevista asioista ja onhan se opiskelu ja oppiminen aika pitkälle hänen oma asiansa. Semmosena, tärkeänä niinku motivointikeinona, että sitä kautta syntyy sellanen sisäinen motivaatio. Eikä tarvi kytätä oppilaita vaan että sillä on semmonen oma tahto tehdä. Kyl mää koen sen että se on niinku, ihan yks oleellisimpia asioita siinä.

Omiin asioihin vaikuttaminen osana toimijuutta nähdään tärkeänä myös siksi, että oppilaiden pystyessä vaikuttamaan omiin asioihinsa myös koulutyö koetaan mielekkäämmäksi. Oikeastaan se, että oppilaat voivat vaikuttaa, on edellytys kouluviihtyvyydelle. Kuulluksi tuleminen oli toinen vahvasti aineistosta noussut luokitus. Kuulluksi tuleminen näkökulmasta opettajat liittivät toimijuuteen oppilaiden omien lähtökohtien huomioon ja sen, että oppilas saa kokemuksen omasta tarpeellisuudestaan koulussa ja maailmassa.

Et ja oppilaat kasvais sellaseen ajatukseen et heitä tarvitaan täällä koulussa ja koulun ulkopuolella ja maailma tarvitsee heitä, ja sitä heidän aktiivisuuttaan ja heidän uusia ajatuksia ja sitä, että otetaan vastuuta ja... semmosta.

Tarpeellisuuden kokemukseen kerrottiin läheisesti liittyvän oppilaan kokemuksen siitä, että hänen ja muiden oppilaiden aktiivisuutta paitsi tarvitaan, myös arvostetaan. Kuulluksi tulemisen näkökulmaan liittyy myös kokemus siitä, että voi vaikuttaa omiin asioihinsa, ja kuten eräs opettaja totesi, koulu ja oppiminen ovat pitkälti oppilaan omia asioita. Tämän opettajan mielestä pienetkin oppilaat pystyvät suunnittelemaan omaa työtään, voivat tehdä päätöksiä ja osaavat päättää, mitä ja miten haluavat tehdä. Esimerkiksi jo päiväkodissa leikitään päivän, useammankin, mittaisia leikkejä ja sillä tavalla suunnitellaan omaa työtä.

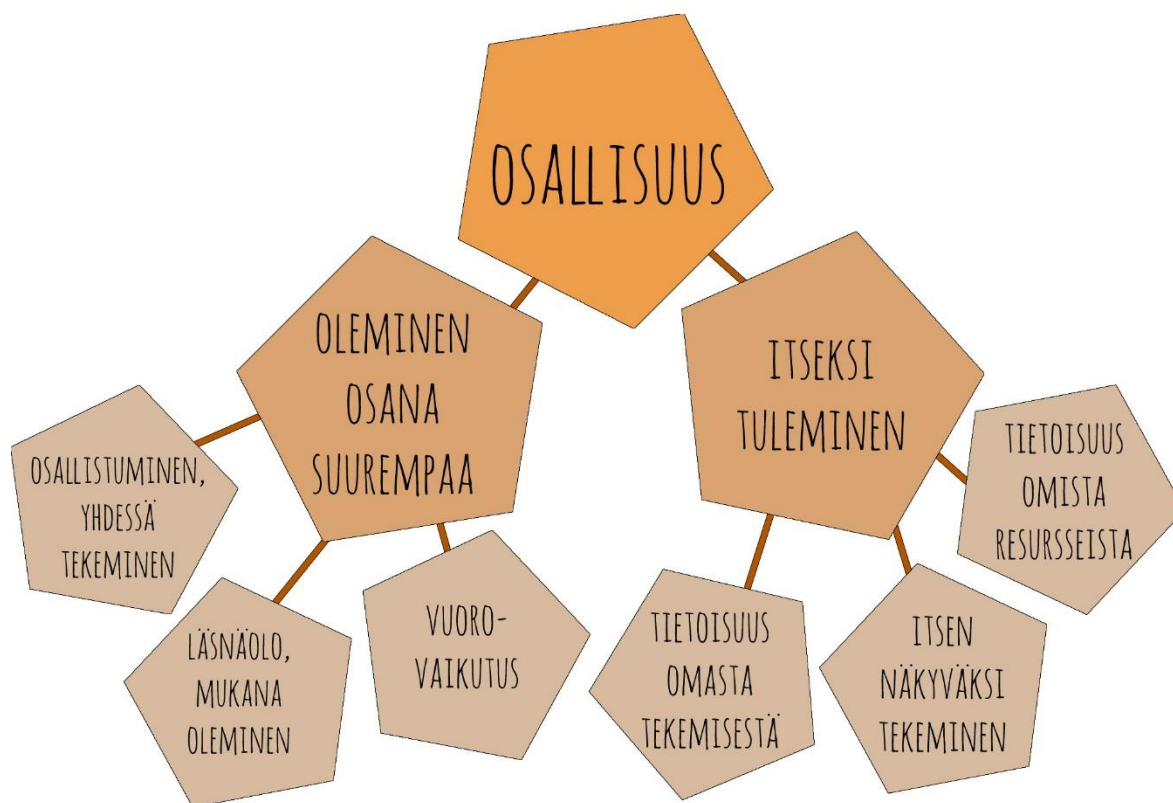
6.2 Kuvataideopettajien käsityksiä osallisuudesta

Osallisuuden nähtiin olevan kytköksissä toimijuuteen, eikä ilman toista voi olla toistakaan. Osallisuuden käsitteen määrittely, tai sen sanallistaminen, oli toimijuuden käsitettä hankalampaa.

Osallisuus... No se on ehkä jo jotenki vaikeempi sana, mutta ehkä sekin on niinku että ollaan osa jotain, jotakin suurempaa, tai ollaan osa vaikka tätä kaupunkia, ja täällä niitä muita toimijoita.

Ne on niinku kytköksissä toisiinsa, toimijuus ja osallisuus. Että ilman toista ei voi olla toistakaan. Että kyllä siihen toimijuuteenki liittyy jo se että sää myös pystyt osallistumaan, eikö vaan?

Toimijuuteen liittyy opettajien puheissa olennaisesti se, että voi ylipäättään osallistua. Osallisuuden käsitteen määrittelyissä aineistosta nousi jälleen kaksi vahvaa luokitusta: oleminen osana jotain itseä suurempaa sekä itseksi tuleminen. Kummallekin luokitukselle löytyi myös alakategorioita, jotka on kuvattu kuviossa 3.



Kuvio 3: Kuvataideopettajien käsitykset osallisuudesta, aineistosta nousseet luokitukset

Osallisuuden käsitteen aineistosta noussut luokitus, *itseksi tuleminen* sisältää esimerkiksi oppilaan tulemisen tietoiseksi omasta tekemisestään ja siitä, miten hän oppii parhaiten. Tämän lisäksi kerrottiin oppilaan omien resurssien tiedostamisen ja itsen näkyväksi tekemisen olevan tärkeä osa osallisuutta.

Että se on niinku semmosta itseksi tulemistä ja omien resurssien tiedostamista ja oman potentiaalin käyttöä. Niin mää koen että sitä se osallisuus on. Ja sitten se on myös yhdessä tekemistä. Että oppilaat viihtyy todella paljon jo pelkästään silloin kun tehtävässä on joku osio, että juttelepa tästä kaverin kanssa, niin ne on heti paljo innokkaampina ku se että jokinainen yksikseen miettis sitä.

Osallisuuden käsittäminen *olemisena osa jotain itseä suurempaa* liittyy ajatukseen, että yhdessä ollaan enemmän kuin mitä yksin voidaan olla. Aineistosta nousee olemiselle osana itseä suurempaa alakategorioiksi yhdessä tekeminen ja osallistuminen, läsnäolo ja mukana oleminen sekä vuorovaikutus. Vuorovaikutteisuuteen liittyy myös se, että avataan ovia ja ikkunoita muuallekin, koulun ulkopuolelle.

6.3 Kuvataideopettajien käsityksiä osallisuuden ja toimijuuden merkityksestä oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta

Käsitykset osallisuuden ja toimijuuden merkityksestä oppimisen kannalta kerääntyvät lähes poikkeuksetta yhden luokituksen, vaikuttamaan oppimisen, alle. Oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta on tärkeää, että hänellä on mahdollisuus tulla aktiiviseksi toimijaksi sen sijaan, että olisi passiivinen ja apaattinen ja opettaja vain ”kaataisi tietoa päähän”.

Jos ei ole semmosta tunnetta oppilaalla että se voi osallistua, niin se on ulkoapäin ohjattua. Ja silloin se ehkä opiskelee jotaki toista varten, ennemmin ku se et se ymmärtää et hän niinku tekee tätä itsellensä. Ja se on mielekkäämpää se oppiminen silloin kun sää oot itse oman itses herra.

Toimijuuden ja vastuunoton mahdollistamisen nähtiin opettavan rohkeutta tarttua asioihin, joka on oikeastaan vaatimus sille, että kyetään vaikuttamaan tai kokeilemaan vaikuttamista. Oppilaiden oppiessa vaikuttamista ja sitä, että omaan elämään ja arkiympäristöön voi vaikuttaa, oppivat he myös vallankäyttöä ja -jakamista.

Oppimisen nähdään olevan mielekkäämpää, kun oppilas on tietoinen kyvyistään ja resursseistaan. Oppilaan huomatessa vahvuuksiaan hänen on toisaalta mahdollista huomata myös paremmin ne osa-alueet, joita täytyy kehittää. Kuten aikaisemmin todettiin, tämän tyyppinen itseksi tuleminen ilmaus nähtiin olennaiseksi osaksi osallisuutta.

Vaikuttamisen oppimisen luokituksen alle kuuluu myös se, että oppilaat näkevät, että heidän teoillaan on vaikutusta. Pelkkä vaikuttamisen mahdollisuus ei siis riitä, vaan oppilailla täytyy olla myös niin kutsuttua poliittista valtaa, eli tunnustettu asema vaikuttajana. Yksi opettajista toi kuitenkin esille, että kaikki eivät edes halua vaikuttaa tai tehdä asioita yhdessä.

Se vaikuttamisen mahdollisuus, kun toiset on siitä kiinnostuneita ja sitte taas toiset aattelee että ”aivan sama...” (...) Se on niin persoonasta kiinni, että sitte jollekin joka on vähä sulkeutunut tai muuta, niin sille voi olla vaikeempaa tehdä semmosta, että aina on niitä jotka haluaa tehdä mieluummin yksin asioita.

Eräs opettajista kuvaili, kuinka heidän yhtenäiskoulussaan kiinnitetään vastuunottoon ja vapautteen huomiota jo esiopetuksesta lähtien yläkoulun viimeisille luokille asti. Vastuu ja vaikutusmahdollisuudet kasvavat oppilaan kasvaessa ja esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisilla on kuvataiteessa jo paljon vapautta ja välineitä, joilla toteuttaa itseään.

Aineistosta tuli esille myös se, kuinka oppilaiden kiinnostuneisuus nähtiin tärkeänä oppimisen kannalta juuri osallisuuden ja toimijuuden perspektiivistä. Eräs opettaja määritteli, että kun ihminen tekee sellaista, mistä on itse kiinnostunut ja minkä kokee tärkeäksi, hän myös oppii paremmin. Osallisuuden ja toimijuuden kokemukset auttavat oppimaan myös tiedon soveltamista, jos oppiaine kytkeytyy oppilaiden elämysmaailmaan eikä vain yksittäisen oppiaineen luokkatilanteeseen.

Osallisuuden ja toimijuuden merkityksessä oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta korostui vaikuttamisen oppimisen lisäksi vuorovaikutuksessa oleminen. Osallisuuden ja toimijuuden mahdollistaminen harjoituttaa oppilaita toimimiseen yhdessä muiden kanssa yhteisön jäsenenä olemiseen vastuineen ja velvollisuuksineen. Paitsi vaikuttamista, oppilaat oppivat myös toisaalta sopeutumaan muiden yhteisön jäsenten mielipiteisiin:

Et se oppii ensinnäki olemaan vuorovaikutuksessa toisten kans eikä vaan tekemään yksin, sen on pakko oppia sopeutumaan toisten mielipiteisiin, kaikki ei aina mee ryhmätöissäkään niinku hän haluaa. Se joutuu tämmösiäki asioita kohtaamaan ja sit se huomaa, että hänen teoilla on vaikutuksia, tai hän voi muuttaa ympäristöään johonki tiettyyn suuntaan jos hänelle annetaan mahdollisuuksia. Ja se on hirveen tärkeä sen kehittymisen kannalta.

Aineistosta nousi esille, kuinka osa opettajista käsitti vahvan osallisuuden ja toimijuuden tukevan itseohjautuvuutta ja vastuunottoa omasta työskentelystä. Toisaalta eräs opettaja kertoi huomanneensa, että osa nuorista ei halua juuri haasteita tekemiseensä:

Mää vaan tiedän sen, että osa nuorista on semmosia, että ne hirveen mielellään menee ikään kuin helpon kautta. Eliikkä on helpompi ottaa vastaan annettua kun lähteä itse tekemään. Ja siinä on mun mielestä kaikista suurin haaste.

Oppilaat ovat tottuneita tiettyyn työskentelymalliin, jossa opettaja kertoo, mitä tehtäviä tehdään ja mistä kirjasta ja miltä sivulta katsotaan. Oppilaslähtöisyys ja siihen liittyvä oppilaiden vastuunotto siis vaatii ajattelun muutosta paitsi opettajalta, myös oppilaalta.

Se voi johtua ihan siitä, että koulu on semmonen, että se on tietyllä tavalla toiminu ja oppilaat on tottunu siihen. Et voi olla, että jos ykkösestä lähtien aletaan toisella tavalla toimimaan, niin siihenki totutaan ja opitaan. Että se vaatii julmetusti työtä. Ja semmosta jonkunnäköstä kulttuurinmuutosta ja se ei oo helppoo.

Koulua kuvaillaan useammassa aineiston kohdassa jähmeäksi ja hitaasti muuttuvaksi instituutioksi, joka on ilmiöpohjaisuuden ja oppilaslähtöisyyden vuoksi tietynlaisen kulttuurinmuutoksen edessä. Opettajat näkevät ajattelun- ja kulttuurinmuutoksen tärkeänä, mutta heidän mielestään on eri asia, miten esimerkiksi ilmiöpohjaisuus ja oppilaiden suuremmat vastuut ja vapaudet saadaan käytännön kouluarjessa toimimaan.

Mää sanon että se on jokaselle meille iso haaste, mutta tärkeätä se olis. Sen tärkeys on eri asia ku se, että miten se saadaan toimimaan sitte

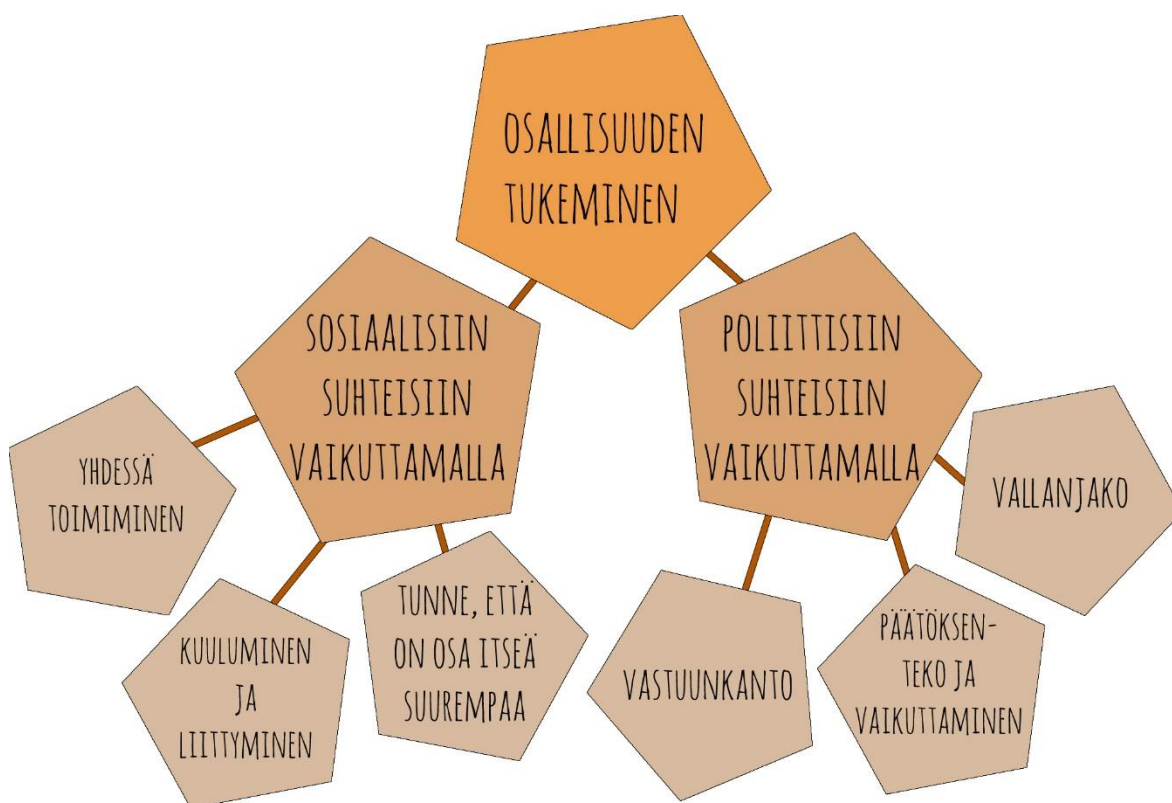
Eräs opettajista vertaakin vanhaa, pian väistyvää opetussuunnitelmaa tulevaan ja tuo esille, kuinka aikaisemmin etenkin kuntakohtainen opetussuunnitelma on kuvataiteen osalta ollut tekniikoita painottava, mutta nyt opetussuunnitelman näkökulma on paljon kokonaisvaltaisempi:

Tähän astihan se kuviksen opsi (...) on ollu tosi semmonen konkreettinen, että suurinpiirtein että nämä ja nämä työt ja tällä ja tällä tekniikalla tehdään näinä ja näinä vuosina. Että nythän siellä on aiheet on niinku sillä tavalla abstraktimpia ja myös sitten sellasia just tosiaan kokonaisvaltasia.

Hän nostaa myös esille, että kokonaisvaltaisuus ei välttämättä ole mikään uusi juttu, vaan kuvataiteessa asioita on tehty aina muitakin näkökulmia kuin kuvan tekeminen huomioiden.

6.4 Osallisuuden ja toimijuuden tukeminen kuvataiteen opetuksessa

Olen analysoinut aineistoa osallisuuden ja toimijuuden tukemisen keinojen suhteen osin teoriaohjaavasti. Osallisuuteen kuuluu sekä poliittinen että sosiaalinen osallisuus, joten aineistosta nousseita luokituksia on teemoiteltu sen mukaan, tukeeko toiminta sosiaalisen vai poliittisen osallisuuden mahdollistumista. (Kts. kappale 2.1 Ei toimijuutta ilman osallisuutta) Kummallekin pääluokitukselle on myös alakategorioita, jotka on esitetty oheisessa kuviossa 4.



Kuvio 4: Osallisuuden tukemisen luokitukset Thomasin ja Kiilakosken ajatuksia mukaillen.

Teoriaohjaavuus on vahvaa osallisuuden tukemisen käsitysten kategorisoinnissa, mutta toimijuuteen liittyviä mahdollisia luokituksia on vähemmän ja aineistolähtöisyys sen suhteen suurempi. Toimijuus eli hyvinvointi syntyy osallisuuden ja arvokkuuden kokemuksista, joten oletuksena ennen analyysia oli, että osallisuutta mahdollistamalla mahdollistetaan välillisesti myös toimijuutta.

6.4.1 Osallisuus ja toimijuus koulun toimintaperiaatteissa ja toiminnassa

Toimijuuden ja osallisuuden mahdollistaminen kuvataiteen opetuksessa vaatii, että koulu ja sen toimintaperiaatteet tukevat yksittäisen opettajan työtä. Toimijuus ja osallisuus eivät voi jäädä vain yhden aineen sisäiseksi kuplaksi, sillä silloin ne eivät myöskään toteudu. Tämän vuoksi koulujen toimintaperiaatteiden tarkastelu osallisuuden ja toimijuuden käsitteiden osalta on otettu mukaan tutkimukseen.

Kaikki opettajat antavat kehuja koulujensa oppilaskunnille ja mainitsevat niiden olevan aktiivisia, näkyviä ja vaikuttavia. Oppilaskuntatoiminnan lisäksi kouluista löytyy esimerkiksi erilaisia tiimejä, kuten liikuntatiimi, ekotiimi ja Vihreä lippu -kouluissa ympäristökasvatukseen liittyvä, oppilaista koostuva raati. KiVa-kouluissa on tukioppilaita ja kiusaamisen vastaisia oppilaista koostuvia ryhmiä, jotka ratkovat kiusaamistilanteita opettajien kanssa yhteistyössä. Lisäksi yhdessä koulussa toimii erityisesti kavereiden saamista mahdollistava kerho, jonka toiminta-ajatus on lähtöisin oppilaista ja jossa oppilaat toimivat ohjaavan opettajan avulla.

Haastatellut kuvataideopettajat ovat vaihtelevasti tietoisia kotikuntansa koulutusstrategioista ainakin toimijuuteen ja osallisuuteen liittyen. Vain yksi opettajista kertoi osallistamisen periaatteiden kirjatun kunnan koulutusstrategiaan, jota koulujen täytyy noudattaa. Tässä kunnassa osallisuus oli nostettu yhdeksi koulutuksen pääteemoista, joka on mukana kunnan kaikilla kasvatuksen ja koulutuksen areenoilla varhaiskasvatuksesta lukioon.

Koko koulun oppilaiden yhteiset projektit ja tapahtumat voivat mahdollistaa osaltaan oppilaille kokemuksia kouluyhteisöön kuulumisesta. Oppilasparlamenteissa oppilaat pääsevät ääneen ja joissakin kouluissa oppilaille on annettu isoakin suunnitteluvastuuta esimerkiksi koulun juhlissa ja tempauksissa. Opettajat ovat hyvin työllistettyjä, joten oppilaiden osallistaminen suunnitteluun voi olla perusteltua myös opettajien työhyvinvoinnin kannalta. Myös isot projektit, kuten kaikkien luokkien yhteinen hyväntekeväisyysprojekti tai koko kouluyhteisön Vihreä lippu -toiminta näyttävät oppilaille, kuinka yhdessä toimien saavutetaan isoja asioita.

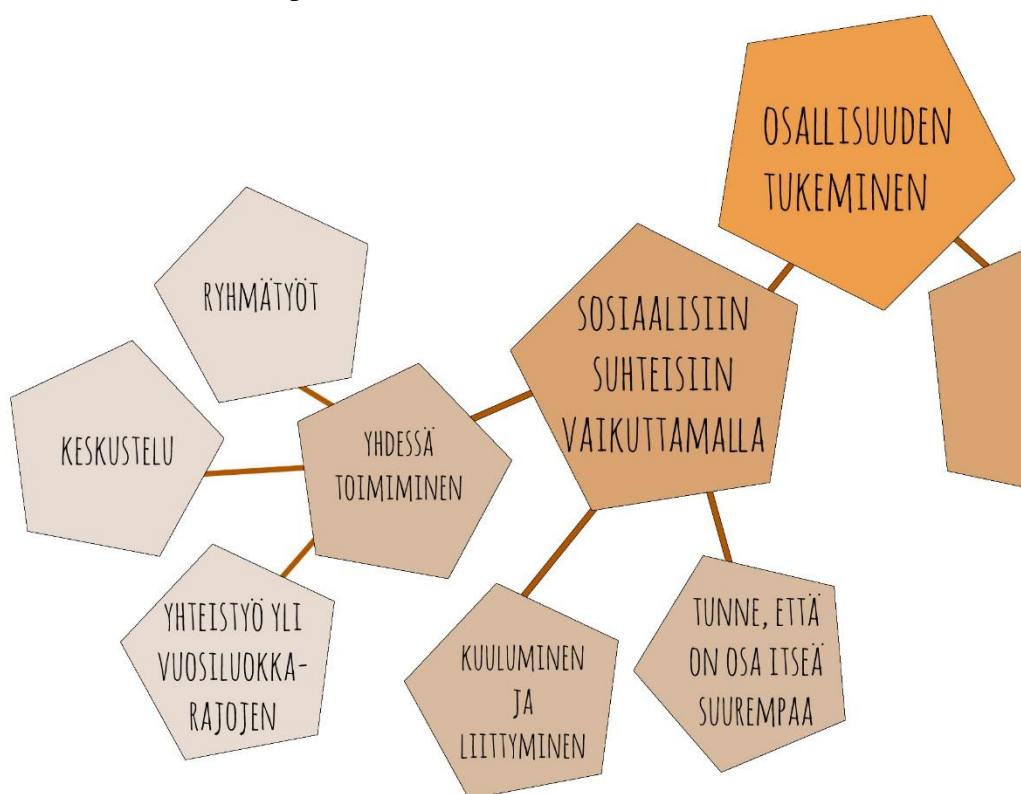
Joissakin kouluissa tehdään valinnaiskursseilla myös taiteidenvälistä toimintaa. Opettajien kertoman mukaan oppilailla on näissä projekteissa mahdollisuus tehdä omannäköisiä näyttelmiä, elokuvia, videoita ja musikaaleja omilla käsikirjoituksillaan, koreografioillaan, lavastuksilla ja puvustuksilla että itse tehdyillä mainoslehtisilläkin.

Niinku opettajien ja oppilaiden tiiviissä yhteistyössä, mutta että oppilaat pääsee aina siellä ääneen, et valitsee ne teemat. Meillä on semmosia aika kantaaottavia ne ja et määhän koen että seki on niinku semmonen taiteellinen kanava jossa oppilaat voi tuua esille niitä omia asioita.

Tietoa oppilaiden hyvinvoinnista ja osallisuuden kokemuksista kerätään ainakin muutamassa koulussa hyvinvointikyselyjen avulla. Niissä pyydetään oppilailta vastauksia esimerkiksi liittyen heidän osallistumismahdollisuuksiinsa, kuulluksi tulemiseen ja opettajien oppilaisiin suhtautumiseen. Eräässä koulussa oppilaskunta on se taho, joka kyselyitä tekee ja niiden tuloksia oppilaille esittelee. Vastaukset käsitellään myös opettajien kesken ja opettajat voivat edelleen miettiä keinoja, joilla mahdollistaa oppilaiden hyvinvointia ja keinoja osallistua.

6.4.2 Sosiaalisen osallisuuden mahdollistaminen

Positiivisen vaikuttamisen sosiaalisiin suhteisiin voi nähdä mahdollistavan sosiaalisen osallisuuden rakentumista. Kuten kuviossa 5 on esitetty, sosiaalisen osallisuuden kokemukseen kuuluvat kokemukset 1) yhdessä toimimisesta, 2) kuulumisesta ja liittymisestä sekä 3) tunteesta, että on osa itseä suurempaa kokonaisuutta.



Kuvio 5: Sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen, yhdessä toimimisen näkökulma

Kuvataiteen oppiaineen työtavoissa *yhdessä toimiminen* tuli esille etenkin ryhmätöiden tekemisenä. Valokuvaus- ja muut kuvaustehtävät sekä rakentelut nähtiin olevan luontevia tehdä juuri pari- tai ryhmätöinä. Eräs opettajista käyttää ryhmätehtäviä erityisesti myös ryhmäyttämiseen:

Että kun kasien valinnainenkin alkaa niin nehän on outoja toisilleen. Niin kyllä mä aina yritän ryhmäyttää just sillä tavalla, että ne ei jäis yksin, vaan on sitten on niitä tarkoituksellisesti paritöitä ja ryhmätöitä, keskustelua.

Aineistosta tuli esille, että ainakin parissa koulussa toteutettiin yhdessä tekemisen ajatusta yli vuosiluokkarajojen, esimerkiksi kummioppilastoiminnan kautta. Kouluilla on toteutettu muun muassa lumenveistoa, jota eri-ikäiset oppilaat ovat tehneet yhdessä sekä työpajoja, joissa isommat oppilaat ohjaavat pienempiä oppilaita ja tekevät heidän kanssaan yhdessä

asioita. Yhtenäiskouluissa vuosiluokkarajojen ylitys näyttää aineiston mukaan olevan yleisempää kuin pelkissä yläkouluissa sekä isompien oppilaiden ohjaava ja aktiivinen rooli korostui yhtenäiskouluissa yläkouluja enemmän. Ryhmätyöskentely oli otettu mukaan reflektioon itsearvioinnissa ainakin yhdessä koulussa, kun oppilaat joutuivat miettimään tiimityön voimaa omaa ja muiden toimintaa ryhmätyön jälkeen arvioidessaan. Myös keskustelua käytetään työtapana yleisesti, mutta opettajat kertovat oppilaiden innostuvan keskustelemaan hyvin vaihtelevasti.

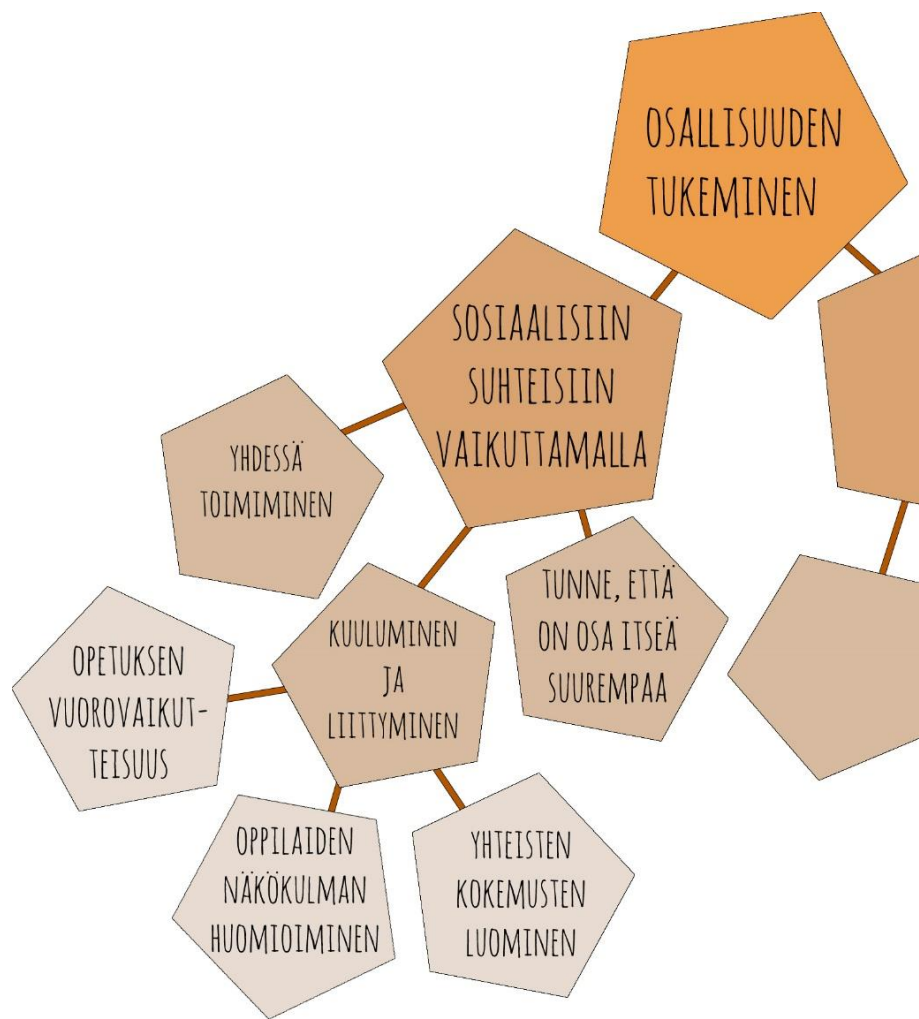
Ja sit mä ää aina korostan sitä että jos ei keksi vaikka jotain sarjakuvan aihetta tai muuta niin te voitte jutella keskenänne, auttaa toisianne, että ei nyt tarvi ajatella sillai että joku nyt varastaa tai tekee muuta, vaan neuvotte, autatte, tuette, käykää semmosta keskustelua, auttakaa kaveria, jos sillä on hankalaa.

No, siis, aika usein noissa menee sitten parikeskusteluina, ja sitten ne pareittain kertoo muille, koska harvassa on semmoset ryhmät, jotka sitten lähtee keskustelemaan niinku koko porukka tai edes että puolet viitsii sanoo jotain ääneen.

Sosiaaliin suhteisiin vaikuttaminen osallisuuden tukemiseksi *kuulumisen ja liittymisen kokemuksiin tukemalla* syntyy kuvataideopettajien näkökulmasta etenkin opetuksen vuorovaikutteisuuden, oppilaiden näkökulman huomioimisen ja yhteisten kokemusten luomisen kautta (Kuvio 6).

Yhdessä on mahdollista pohtia isoja ja hankaliakin asioita, kun opettaja ottaa aiheet hienovaraisesti huomioon ja kerää oppilaiden ajatuksia esimerkiksi nimettömästi. Nimettömien ajatusten pohjalta on mahdollista lähteä työstämään töitä, joissa oppilas voi valita yhden yksittäisen näkökulman aiheeseen tai ottaa huomioon useita käsiteltyjä näkökulmia. Eräs opettaja oli käyttänyt tämän tyyppistä tehtävää oppilaiden haaveiden ja pelkojen käsittelyyn ja huomannut niiden samanlaisuuden oppilastasolla. Tärkeäksi nouseekin se, että oppilas huomaa, ettei ole ajatustensa kanssa yksin, vaan muillakin nuorilla on samanlaisia ajatuksia.

Mää aattelin sillon sitä että nuoret niinku kokis että he ei ole yksin niitten asioiden kanssa. Ja se tulee tavallaan esille siitä, kun sieltä tuli tosi paljon samoja pelkoja ja samoja unelmia. Ne on isoja asioita, tosi isoja asioita. Ja sitten kun he kuulee, et, hei, että näin moni on ajatellu samalla tavalla niin voi tulla semmonen olo, et hei, hän ei oo ihan yksin.



Kuvio 6: Sosiaaliin suhteisiin vaikuttaminen, kuulumisen ja liittymisen näkökulma

Sosiaalisen osallisuuden kokemuksen syntymisessä on tärkeää tunne siitä, että on *osa itseä suurempaa* kokonaisuutta, yhteisöä (Kuvio 7). Tämän luokituksen alakategorioiksi aineistosta nousivat yhteistyö koulun ulkopuolelle, töiden esille asettaminen sekä koululle jäävien töiden tekeminen ja koulun tilasuunnittelu.

Isoja, koulun kaikki oppilaat käsittäviä juhlia ja projekteja tehdään jokaisen kuvataideopettajan koulussa, mutta kuvataiteenkin puitteissa on mahdollisuutta avalla luokkahuoneen ovia ja ikkunoita luokan ulkopuolelle, kouluun ja koulun ulkopuolelle. Melkein kaikki kuvataideopettajat kertovat tekevänsä yhteistyötä jonkin koulun ulkopuolisen tahon, kuten kirjaston, vanhainkodin, teatterin, taidemuseon tai kauppakeskuksen kanssa.



Kuvio 7: Sosiaaliin suhteisiin vaikuttaminen, itseä suurempaan kuulumisen näkökulma

Opettajat vievät oppilaita esimerkiksi erilaisten projektien tai näyttelyiden muodossa osallistumaan kuvataiteen keinojen avulla yhteistyötiloihin. Yleensä palaute on positiivista ja oppilaat suhtautuvat myönteisesti yhteistyöprojekteihin ja oikein toivovat niitä. Yhteistyöprojekteilla tehdään siis näkyväksi kuvataiteen opetusta ja oppilaiden osaamista, mutta niillä luodaan myös mahdollisuuksia vuorovaikutukseen paitsi oppilaiden välillä, myös oppilaiden ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kesken.

Kuvataiteellista tekemistä ja oppilaiden osallistumista tuodaan osaksi kouluyhteisöä paitsi ripustamalla töitä esille, etenkin tekemällä suuria seinämaalauksia. Useampi opettaja mai-

nitsi seinämaalaukset yhdessä tekemiseksi, jonka jälki jää koululle, vaikka oppilaat jatkavatkin matkaansa. Eräs opettajista kuitenkin toi esille, kuinka kuvat eivät yksinään tee tilaa kuvataiteenkaan kannalta:

Mut mun mielestä enemmän vois vielä myöskin miettiä sitä, että ei pelkästään niinku että kuvia seinälle, vaan niinku arkkitehtuurin ja sen toimimisen kannalta, että miten tästä saatais semmonen miellyttävä ja toimiva opiskelu- ja oppimisympäristö, joka ois mielekäs käyttää. Että ei pelkästään se ulkonäkö vaan että vois kiinnittää huomiota siihen toimivuuteen.

Ainakin yksi opettajista oli jo hyödyntänyt tilasuunnittelua opetuksessaan ja liittänyt siihen myös opetussuunnitelman tarkastelua.

Niin oppilailla oli semmonen tehtävä, että unelmien oppimistila piti suunnitella. Avasin uutta opsiakin niille, että minkälaista se tulevaisuudessa se oppiminen mahdollisesti vois olla ja minkälaisia tiloja tällöinen koulusuunnittelu sitten vaatis, että missä te viihtyisitte.(...) Ja siinä tehtävässä piti olla joku yhteys siinä, että jokainen suunnittelee semmosen oman tietyn palasen, mutta niitten pitää sitten sumplia myös että miten se yhistyy sen toisen oppilaan (palaseen).

Seinämaalausten ja tilasuunnittelun kautta oppilaat voivat vaikuttaa arkiympäristöönsä hyvin konkreettisella tavalla. Ainakin kahdessa koulussa oppilaat saavat äänestää, mitkä yksi tai kaksi maalausta kyseisenä vuonna toteutetaan, joten seinämaalauksiin liittyy myös poliittisen vallan jakamista.

6.4.3 Poliittisen osallisuuden mahdollistaminen

Poliittisen osallisuuden kokemuksen syntymisessä on tärkeää 1) päätöksenteon ja vaikuttamisen sekä 2) vastuunkannon mahdollistaminen ja 3) vallanjakaminen. *Päätöksenteon ja vaikuttamisen mahdollistaminen* näkyy kuvataiteen opetuksessa esimerkiksi valinnanvapautena, joka vaihtelee aineistossa opettajasta ja tehtävästä riippuen (Kuvio 8). Kapeampaa valinnanvapautta on tehtävissä, joissa opettaja antaa valita esimerkiksi tekniikan, mutta muihin tehtävän osa-alueisiin on tarkat ohjeet, esimerkiksi valmis aihe.

No mä oon yrittäny nyt varsinki ottaa vähä semmosta... joskus aina jonku semmosen tehtävän, että annan jonku aiheen, jonku yläkäsitteen, josta sitten niillä on vapaa... että se on vaan se aihe joka rajottaa, että niillä ois sitten vapaa niinkun mahdollisuus valita tekniikka ja muuta.



Kuvio 8: Poliittisiin suhteisiin vaikuttaminen, päätöksenteon ja vaikuttamisen näkökulma

Ryhmätehtävät on päätöksenteon harjoittelua tukevasti rakennettu silloin, jos työssä täytyy ottaa muiden ideat huomioon ja päättää asioista, esimerkiksi kokonaisuudesta, yhdessä. Tehtävänannon avoimuudella, mahdollisuuksia antamalla ja jopa vaatimuksella valita asioita oppilaat pääsevät harjoittelemaan paitsi päätöksentekoa, myös vastuunottoa omasta tekemisestä.

Kuviksessa mä koen sillä tavalla että tehtävänanto pitää aina olla sen verran avoin, että siinä jää oppilaalle semmosta mahdollisuutta esimerkiksi valita asioita. Se on sitä osallistamista.

Pelkkä valinnanmahdollisuuksien antaminen ei kuitenkaan riitä, vaan haasteeksi nousee se, kuinka tekniikoita ja valinnanvapautta painotetaan. Kuten eräs opettaja tuo esille, täytyy oppilailla olla hyvät tiedot tekniikoista, jotta valinnanmahdollisuuksia voi antaa enemmän:

Kuitenki kun ne lapset tarvitsevat myös minun mielestä niitä välineitä ja sitä perustietämystä asioista ennen kun niitä pystyy tekemään ja hyödyntämään. (...) Mutta toisaalta ei sitä ilmaisuakaan voi syntyä ilman jos ei oo jotaki taitoa tai käsitystä siitä, miten voi ilmaista itseä.

Toinen, valinnanvapautta ja oppilaslähtöisyyttä opetuksessaan painottava opettaja pohtiikin, kuinka tasapainotella tekniikkaan perustuvan opetuksen ja valinnanvapautta painottavan tekemisen välimaastossa.

Toki ne kasit ja ysit tarvii vielä opetustaki, mut mä en opeta sillä tavalla välttämättä että kaikki tekee just nyt tällä tekniikalla. Joskus jään miettimään sitä, että jääkö se opettaminen sitten vähän pinnalliseksi, sen tekniikan opettaminen, mutta ennemmin sitte kuitenkin se että oppilas saa valita ja oppii valitsemaan.

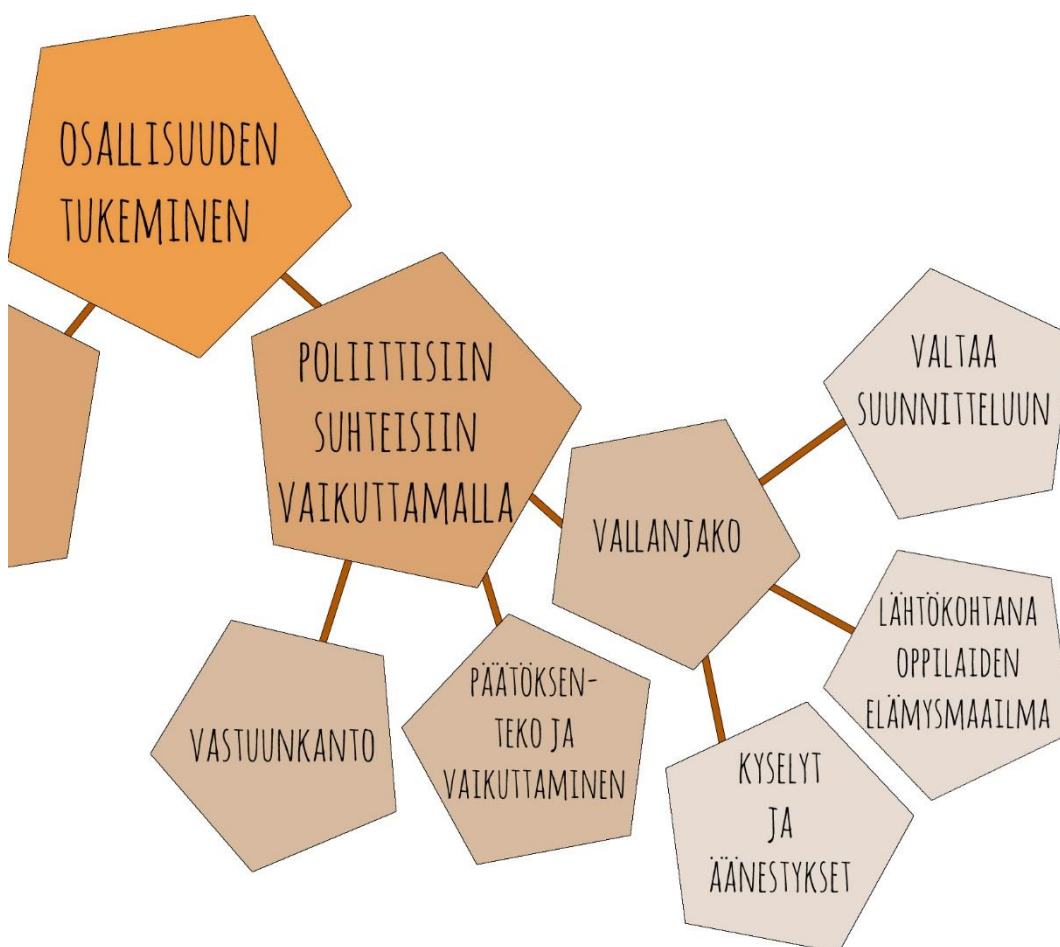
Osallisuuden poliittisen ulottuvuuteen kuuluu päätöksenteon ohella *mahdollisuus vaikuttamiseen* (Kuvio 8). Kuvataiteen kautta vaikuttaminen näyttäytyy aineistossa etenkin koulu- ympäristöön liittyväksi, esimerkiksi mahdollisuuksina vaikuttaa kouluympäristöön viihtyvyyttä, kouluhyvinvointia ja tilojen opiskelu- ja oppimisympäristöinä toimivuutta lisäämään pyrkivien tilasuunnitelmien kautta. Myös seinämaalaukset kuuluvat tähän kategoriaan, sillä niiden avulla tuetaan paitsi oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristöönsä, myös kokemusta vaikuttaa äänestämällä omaa suosikkityötä. Oppilaat saavat myös vaikuttaa esimerkiksi koulun juhlien koristeluihin ja moni haastatelluista kuvataiteen opettajista näkee juhla- koristeluiden tekemisen oppilaille keinona osallistua koko koulun toimintaan. Pari opettajaa kertoi myös oppilaiden tekemien suunnitelmien ja kaupunkiympäristöön liittyvien muutosehdotusten lähettämisestä kunnanvaltuustolle, -hallitukselle ja kaavaosastolle. Kuvataiteen oppiaineen sisällä on siis mahdollista harjoitella yhteiskunnallistakin vaikuttamista.

Vaikuttaminen näkyy koulu- ja kunnallistason lisäksi myös luokka- ja ryhmätasolla, kun oppilaille annetaan mahdollisuuksia osallistua esimerkiksi kuvataiteen tehtävien tai valinnaiskurssien suunnitteluun. Aineistosta nousee esille, että valinnaisryhmillä vuosiluokilla 8 ja 9 on usein laajoja tehtäviä, joissa oppilaat voivat vaikuttaa omaan tekemiseensä hyvinkin paljon. Yhdeksäsluokkalaisten kuvataiteen lopputyö on tästä eräs esimerkki. Siinä oppilas

suunnittelee koko tehtävän tekniikkoineen, aiheineen ja tavoitteiden määrittelyineen itse, opettajan ohjauksen avulla. Eräs opettajista kertoo, että lopputyössä oppilailla on mahdollista valita myös kantaaottava näkökulma, eli vaikuttaminen voi liittyä paitsi tehtävän rakenteeseen, myös sen aiheeseen.

Ne on jo siinä vaiheessa aika kypsiä miettiä sitä, mitä haluaa tehdä, mikä on se minun juttu. (...) Et siinä on niinku iso mahdollisuus tehdä semmosta omannäköstä hommaa. Ja tekniikat ja aiheet on täysin vapaat. Ainoa on se aikaraja.

Tehtävänannon avoimuus liittyy läheisesti myös *vallanjakamisen* luokitukseen poliittisiin suhteisiin vaikuttamisen tarkastelussa (Kuvio 9). Se, että oppilaat saavat valtaa oman työskentelynsä suunnitteluun on tosin vain vallanjakamisen yksi puoli. Lähes kaikki opettajat toivat esille, kuinka tärkeäksi oppilaan kannalta nousee oppilaiden elämysmaailman ja siinä olevien ilmiöiden huomioiminen ja ottaminen mukaan kuvataiteen opetukseen.



Kuvio 9: Poliittisiin suhteisiin vaikuttaminen, vallanjaon näkökulma

Oppilaiden elämysmaailmaa voi huomioida paitsi aikaisemmin mainittujen nimettömien kyselyjen avulla, myös ilmiöpohjaisuuden eli arkielämän ilmiöihin liittäminen avulla. Opettajien kertomuksista voi päätellä, että luokanopettajataustaisten kuvataideopettajien on vain kuvataiteeseen erikoistuneita kollegoitaan helpompaa nähdä integrointi- ja yhteistyömahdollisuudet muihin oppiaineisiin ja mahdollisuudet ilmiöpohjaiseen opetukseen. Kun tunte-
musta ja näkökulmaa on myös alakoulun opetussuunnitelmaan ja muiden aineiden opetussuunnitelmiin, myös opetusta yli oppiainerajojen on helpompi suunnitella. Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan ilmiöiden tulisikin nousta nimenomaan oppilaiden elämysmaailmasta. Aineistosta nousee kuitenkin esille, että vaikka opettaja lähtisi liikkeelle oppilaan kokemusmaailmasta, ei se itsessään riitä:

Että, mää oon aatellu sillä tavalla että mää lähen oppilaan siitä kokemusmaailmasta liikkeelle, mutta että se ei jäis siihen. Mun tehtävä on tavallaan tuoda sitte se kuvallinen perinne ja historia ja sitte ne kulttuuriset käytänteet, koska eihän ne synny tyhjästä.

Vallanjakaminen oppilaille vaatii siis opettajalta taitavaa ja oppilaan kehitysvaiheen huomioivaa ohjausta. Vallanjakamisen luokitus kulkee hyvin lähellä vastuunkantoa, sillä valta ja vastuu esiintyvät opettajien puheessa usein erottamattomana parina.

Vastuunkanto, vapauden ja vallankäytön mahdollisuuksien erottamattomana aisaparina on myös osa osallisuuden poliittista puolta. Kuvataiteen opetuksessa vastuunkanto ja sen mahdollistaminen näkyy etenkin liittyen oppilaiden vastuuseen omasta työskentelystään ja toiminnastaan (Kuvio 10). Oppilaiden suunnitelmassa omaa työtään he ovat jo vastuussa tekemisestään. Aiemmin mainittu yhdeksäsluokkalaisten lopputyö on hyvä esimerkki laajasta vastuunkannosta kuvataiteen oppiaineessa. Vastuunkanto liittyy olennaisesti myös sellaisiin tehtäviin, joissa oppilaat työskentelevät kuvataiteen luokan ulkopuolella, jopa ilman jatkuvaa opettajan läsnäoloa. Yksi opettajista mainitsee jokavuotisen tehtävän, jossa hän lähettää oppilaat kaupungille piirtämään ja valokuvaamaan seuraavaa tuntia varten. Oppilaille annetaan tehtävänanto, mutta vastuu tehtävän tekemisestä ja sen valmiiksi saamisesta jää heille.

Että vapautta ja vastuuta, että ei haittaa että vaikka meette kahvilaan, te voitte vaikka siellä piirtää, tai siellä ottaa sen kuvan, mutta se pitää se homma hoidtaa, sitä tarvitaan seuraavassa tehtävässä, se tavallaan jatkuu sitten täällä.



Kuvio 10: Poliittisiin suhteisiin vaikuttaminen, vastuunkannon näkökulma

Oppilaat saavat siis tavallisesta koulutyöskentelystä poikkeavaa vapautta, mutta samalla myös hetkellinen vastuu työskentelyn onnistumisesta ja itseohjautuvuudesta kasvaa. Kaikki opettajat näkevät oppilaiden vastuunoton hyvänä asiana, mutta annettu vapaus ja vastuu vaihtelevat suuresti opettajakohtaisesti. Yksi opettajista huomauttaa, että esimerkiksi seitsemäsluokkalaisille voi olla todella haastavaa ja hankalaa antaa vapautta ja vastuunottoa.

Mutta sitten tässä on semmonen juttu, että kuviksessa on myös aina tietty vaatimus että tietyt tekniikat täytyy oppia, että voi ilmaista itseään. Niin kyllä se hiukan rajoittaa sitä sitten, että mitä ne aiheet on. Jos ite on niinku miettiny tätä niin jonku seiskojen kanssa on vaikka tosi hankala antaa kovin paljon vapauksia, koska sitten se helposti menee siihen että siellä ei synny mitään.

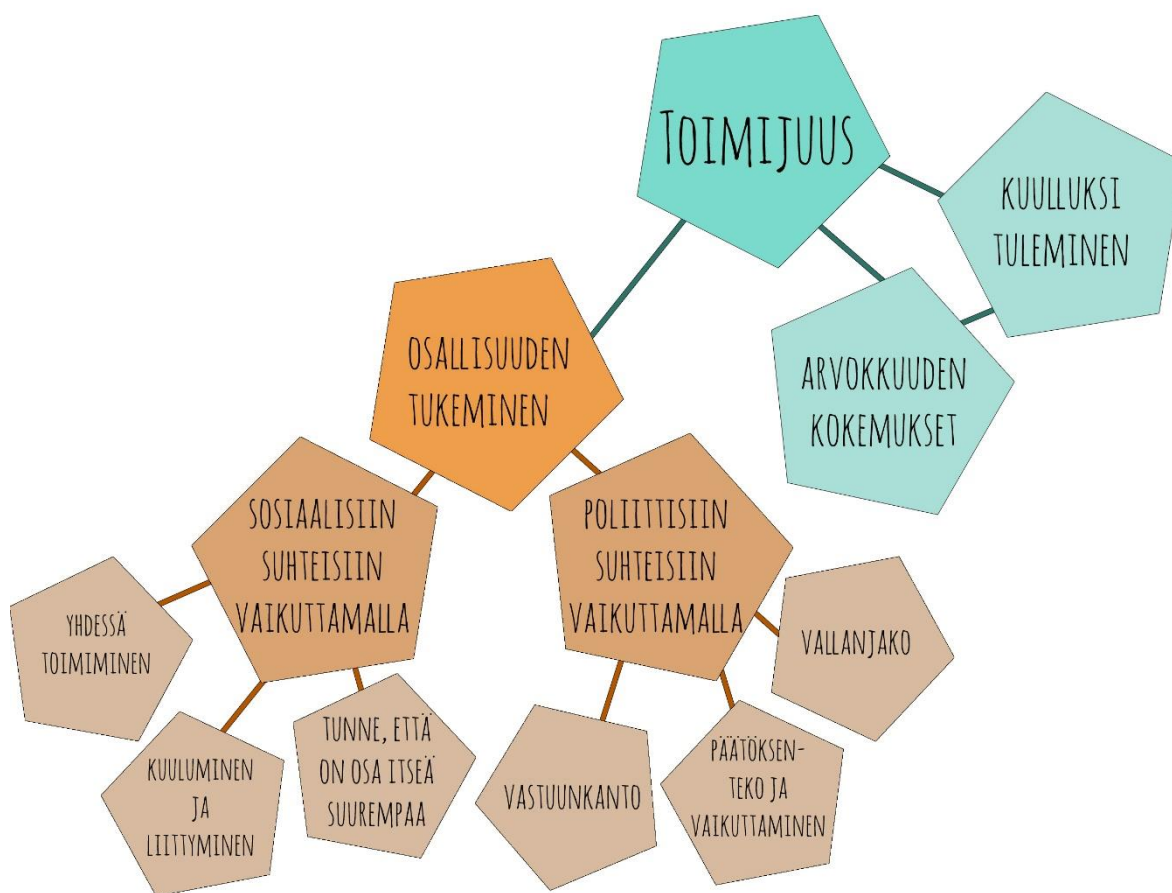
Opettajan täytyy siis olla tietoinen oppilaiden tieto- ja taitotasoista sekä kyvystä kantaa vastuuta. Eräs opettajista suunnittelee ottavansa käyttöön näyttelypassin, johon oppilaat voisivat kerätä omalla ajallaan merkintöjä näyttelyissä käymisestä. Täysin omalla ajalla toteutettava tehtävä on hyvä esimerkki vastuun antamisesta oppilaalle itselleen. Koulualueen sisällä tapahtuvaa vastuunottoa on mahdollista harjoitella esimerkiksi havainnointi-, piirustus- ja kuvaustehtävin, joita ei yleensä ole edes tarkoituksenmukaista tehdä pelkästään kuvataiteen luokan sisällä.

Mää tykkään sellasista tehtävistä että mää niinku päästän oppilaat pois luokasta ja mää koen että se on semmonen, että niiden täytyy ottaa vastuu siitä että ku ne saa tunnin aikana mennä toiseen tilaan havainnoimaan jotaki, tai vaikka tekemään ulos kuvauksia ja mää en voi lähtee sinne mukkaan. Että sen mää koen, että se on osallistamista ja samalla sitä vastuun ja vapauden sitä rajapintaa.

Olenaisesti oppilaiden elämään kuuluvien puhelimien käyttö on myös yksi mahdollisuus harjoitella vastuunottoa. Joissakin tehtävissä puhelimen käyttö voi olla hyvinkin perusteltua, jolloin oppilas saa vastuuta puhelimen tehtävänmukaisesta käytöstä.

6.4.4 Toimijuuden mahdollistaminen

Toimijuuden eli hyvinvoinnin tukemisen keinot kuvataiteen opetuksessa liittyvät vahvasti edellä kerrottuihin osallisuuden tukemisen keinoihin, sillä toimijuus syntyy osallisuuden ja arvokkuuden kokemuksista (Kuvio 1). Arvokkuus liittyy myös osallisuuteen, mutta aineistosta nousi esille myös sellaisia arvokkuuden kokemuksia tukevia työtapoja, jotka eivät suoranaisesti sovi minkään osallisuuden mahdollistamisen luokitusten alle. Arvokkuuden kokemuksiin läheisesti liittyvä kuulluksi tuleminen nousi myös esiin liittyen toimijuuden tukemiseen (Kuvio 11).



Kuvio 11: Toimijuuden mahdollistaminen

Arvokkuuden kokemusten mahdollistaminen liittyy arvon antamiseen paitsi oppilaille, myös heidän työskentelylleen ja työskentelynsä tuloksille. Oppilastöiden esille ripustaminen on osa oppilaiden näkyväksi tekemistä ja osoittaa, että heidän työskentelynsä on tärkeää ja esille laittamisen arvoista. Töiden esille vieminen koulun ulkopuolelle, esimerkiksi kirjastoon tai kauppakeskukseen on myös osa tätä oppilastöiden arvostusta ja samalla myös tilan antamista oppilaiden tekemisen tuloksille.

Arvokkuuden kokemusten mahdollistaminen nousee aineistosta esille myös henkilökohtaisen palautteen ja vuorovaikutuksen kautta. Yksi opettajista käyttää henkilökohtaisia arviointikeskusteluja tukemaan opetuksessaan. Etenkin seitsemäsluokkalaiset kaipaavat opettajan mukaan aikuista ja henkilökohtaista huomaamista. Toinenkin opettaja kertoi käyttäneensä arviointikeskusteluja aiemmin, kun se on ollut ajallisesti ja oppilasmäärällisesti mahdollista.

Seiskojen kanssa musta on äärimmäisen tärkeä että käydään (henkilökohtaisia arviointikeskusteluja), kun ne kaipaavat niin hirveästi sitä aikuista ja sitä henkilökohtasta huomaamista.

Jokapäiväisestä vuorovaikutuksesta opettajat puhuvat verrattain vähän, mutta henkilökohtaisuus korostuu etenkin opettajien antamassa palautteessa ja palautekeskusteluissa. Lisäksi yksi opettajista kertoo käyttävänsä taideterapeuttisia opetusmenetelmiä ainakin kerran vuodessa.

En toki käytä siinä niinku oppilaille sitä semmosena... et kertaisin et nyt meillä on terapiatunti sillä tavalla. Toki sitten aina monesti sen jälkeen puhun siitä niinku ihmisen hyvinvoinnista myöskin että, et myös niinku kuvataiteen kautta saadaan paljon hyvinvointia ja se voi olla myös sulle oppilaana, nuorena niinku keino vapautua stressistä ja hoitaa omaa mieltä ja sillä tavalla.

6.4.5 Opetussuunnitelman näkyväksi tekeminen arjessa

Keräsin haastatteluissa myös tietoa siitä, kuinka kuvataiteen opettajat tekevät opetussuunnitelmaa näkyväksi oppilailleen. Opetussuunnitelman esille tuomisen näkökulma otettiin mukaan haastattelukysymyksiin, koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 nostetaan esille, että opettajien täytyy huolehtia tavoitteet ja arviointiperusteet olemisesta oppilaiden tiedossa. (POPS 2014, 48) Gellin ym. (2012) nostavat toimijuuden kannalta tärkeäksi opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen tarkastelun yhdessä oppilaiden kanssa. Olennaisena osana tarkasteluun kuuluu myös tavoitteiden ja sisältöjen uudelleensanoitus, jotta käsiteltävät asiat eivät jää ulkokohtaisiksi. (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Nivala, Pohjola & Vesikansa, 2012, 118)

Haastatelluista opettajista kaikki käyvät ainakin kerran lukuvuodessa ryhmiensä kanssa läpi sen, mitä asioita kuvataiteen opetuksessa on tulossa vuoden aikana. Arvioinnin perusteita tuodaan esille useamminkin, jotta oppilaat tietävät, mitä asioita milloinkin arvioidaan ja mitä osa-alueita on tarkoitus kehittää missäkin tehtävässä.

Kyllä mä kerron aina että mitä on tarkoitus tehdä ja näytän niitä tavoitteita ja... mitä tässä niinku arvioidaan ja mitä kehitetään tällä kurssilla. Että kyllä mä sillä tavalla niinku kerron oppilaille lyhyesti.

Yksi opettajista kertoi korostavansa oppilaille sitä, että kuvataiteen arviointi ei ole keskiarvoarviointia, vaan perustuu oppilaan tietoihin ja taitoihin, joita hänellä on arviointihetkellä. Lisäksi jotkut opettajista tuovat opetussuunnitelman yleistavoitteita esille esimerkiksi yksittäisten tehtävien yhteydessä silloin, kun opetussuunnitelman tarkastelu liittyy olennaisesti tehtävään. Esimerkkinä tästä on koulu- ja oppimisympäristösuunnitteluun liittyvät tehtävät, eli oppilaat suunnittelevat tiloja vastaamaan opetussuunnitelman asettamiin rajaehtoihin.

Eräs opettajista mainitsee myös esittelevänsä kuvataiteen valinnaisainetta seitsemäsluokkalaisille ennen kuin he tekevät valinnaisainevalintansa vuosiluokille 8 ja 9. Näin annetaan työkaluja päätöksentekoon ja tehdään näkyväksi sitä, mitä asioita oppilas valitsemalla kuvataiteen voi tulevina vuosina mahdollisesti oppiaineen puitteissa tehdä. Lisäksi eräässä koulussa kerrottiin vietettävän opetussuunnitelma-teemaviikkoa, jonka aikana oppilaatkin miettivät opetussuunnitelmaa. Tuon viikon aikana yhdeksäsluokkalaiset oppilaat olivat tehneet jopa aamunavauksen liittyen toimijuuteen.

6.4.6 Oppilaiden osuus kuvataiteen opetuksen suunnittelussa

Toimijuus ja osallisuus näkyvät vahvasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, joissa on linjattu vaatimus oppilaiden osallistumisesta opetuksen suunnitteluun. (POPS 2014, 24) Tämän vuoksi myös haastatteluissa kerättiin tietoa siitä, kuinka kuvataideopettajat ottavat oppilaita mukaan kuvataiteen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Oppilaiden osallistaminen opetuksen suunnitteluun vaihtelee koulukohtaisesti hyvin paljon. Vielä haastatteluhetkellä eletään tietenkin vuoden 2004 perusteiden mukaisten opetussuunnitelmien mukaan, mutta osalla kuvataiteen opettajista oppilaat ovat jo mukana suunnittelussa.

Aika paljon on semmosia tehtäviä että valitse, nyt voit niinku valita että teetkö tällä tekniikalla vai tällä ja... mutta ei niin että lähettäis ihan alusta asti jotain niinku suunnittelemaan tai yhdessä toteuttamaan.

Joo, suunnittelussa on sillä tavalla, että mää kysyn aina valinnaisen kaseilta esimerkiksi että ”mitä te haluatte?” Mää sanon että opetussuunnitelma on niin

laaja, että me voidaan ottaa kaikkea taivaan ja maan väliltä mutta mitä te haluatte

Etenkin valinnaiskurssien kohdalla oppilaiden osallistuminen oman työskentelynsä suunnitteluun nähdään luonnollisena, mutta osa opettajista osallistaa oppilaita myös sisältöjen suunnitteluun tai ainakin kysyy oppilaiden mielipidettä. Oppilaiden vaikuttaminen peruskurssien opetuksen suunnittelussa nähdään haastavana, koska tietyt asiat kuuluvat välttämättöminä peruskurssien sisältöihin ja tavoitteisiin. Etenkin seitsemäsluokkalaisten osallistaminen on erään opettajan mielestä hankalaa verrattuna valinnaiseen kuvataiteeseen vuosiluokilla 8 ja 9.

Täytyy sanoa että nyt kun mulla on pääsääntöisesti seiskoja, niin kyllä se niiden kanssa on vähän haastavaa se oppilaiden osallistaminen siinä puitteissa että ne ihan itse suunnittelis. Mutta sitten kun puhutaan jo valinnaisaineista, niin sitte se on musta jopa välttämätöntä, että oppilaat osallistuvat siihen oman tekemisensä suunnitteluun. Että se koko vuosi ois tavallaan siinä sitä eräänlaista projektia ja sitä kasvua sitten siinä oman kuvallisen ilmaisun kanssa.

Yksi opettajista on käyttänyt oppilaita apuna kuvataiteen opetussuunnitelman suunnittelussa valinnaiskurssien osalta. Hän mainitsi, että on jättänyt tarpeen mukaan valinnaiskursseihin liikkumavaraa, jotta oppilaat voivat vaikuttaa opetuksen sisältöön vielä opetuksen alkaessa. Toisaalta moni opettajista kertoo, että vaikka oppilailta kysellään mielipiteitä opetuksen suunnitteluun, mitään kovin tarkkoja asioita he eivät osaa pyytää.

Se (kysyminen) ei monesti tuota kovin paljon, että mää oon ollu siitä aika yllättyne, ja mää oon tulkinnu sillä tavalla, että oppilailla on yllättävän vähän tietoa, semmosta tietotietoa, ne saattaa vaan sanoa että mää haluan piirtää tai mää haluan maalata.

Eräs opettaja on ottanut tavakseen kehottaa oppilaita laittamaan ehdotuksia sähköisesti Wilma-sivujen kautta, koska hänen mukaansa oppilaat eivät useinkaan keksi ehdotuksia heti siinä hetkessä, kun niitä pyydetään.

6.4.7 Palautteen kerääminen ja sen vaikutus

Kaikki haastatellut opettajat keräävät palautetta säännöllisesti. Tavallisin palautteenkeruumuoto on nopeasti täytettävä itsearviointilomake, jossa on muutamia työskentelyyn ja tehtyihin töihin liittyviä kysymyksiä. Lomakkeen lopussa on monella opettajalla palauteosio, johon saa kommentoida annettua opetusta. Kuten suunnitteluvaiheessa kyselemällä, myös palautelomakkeella saadaan kuitenkin aika vähän palautetta.

Mulla on niinku itsearviointi, semmonen kaavake, niin siellä on lopussa irrotettava osio palautteesta, mutta että, aika harvoin siihen kyllä tulee mitään, mutta tuota, se on se keino millä mää oon sitä keränny.

Keskustelun kautta saadaan yhden opettajan mielestä palautetta paremmin. Myös luonnoskirjoista ja oppilaiden niihin kirjoittamista reflektioista opettajan on mahdollista saada tietoa työskentelyn onnistumisesta ja mielekkyydestä. Opettajat kertoivat myös huomaavansa itsensä helposti, jos jokin suunniteltu juttu ei toimi, palautetta saa siis välittömästi toiminnan aikana. Palautetta huomioidaan, ja yksi tapa on kirjata ne vuosisuunnitelmaan ylös, jotta seuraavaa vuotta suunnitellessa palaute tulee otettua huomioon.

Ja kyllä mää sitten niinku luen ne (palautelomakkeet) ihan läpi ja sit kirjaan itelle ihan ruutuvihkoon, teen semmosta vuosisuunnitelmaa ja kommentoin eri tehtäviä ja muuttelen, se on semmonen mun niinku arkisto. No mää sitte aina kirjaan niinku vuoden lopussa että missä mää koen itse että mää onnistuin ja osana siinä on se oppilailta saatu palaute.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni liittyen olen kiinnostunut opettajien käsityksistä toimijuudesta ja osallisuudesta. Haastateltujen käsitykset vaihtelivat opettajan kiinnostuksesta ja sanallistamistavoista riippuen, mutta niistä löytyi samoja ajatuksia kuin teoriaosuudessa esitellyistä osallisuustutkijoiden määritelmistä.

Tutkimustuloksena voidaan osoittaa, että toimijuuden käsitteen määrittelyssä aineistosta nousi kaksi selkeää luokitusta: *aktiivinen kansalaisuus* ja *kuulluksi tuleminen*. Toimijuuden nähtiin lisäksi olevan ennen kaikkea olennainen osa oppilaana olemista. Aktiiviseen kansalaisuuteen liitetään omien intressien esiin tuominen, omiin asioihin vaikuttaminen ja aktiivinen osallistuminen yhteisöön. Kuulluksi tulemisen kategoriaa määrittävät oppilaiden omat lähtökohdat sekä kokemus vaikuttamisesta ja tarpeellisuudesta. Toimijuuteen liittyy opettajien puheissa siis selvästi liike oppilaasta ulospäin, mikä näkyy aktiivisuutena sekä oppilaassa itsessään tapahtuva positiivinen, kenties voimauttava kokemus.

Tuloksena liittyen osallisuuden käsitteen ymmärtämiseen voidaan todeta, että osallisuuden nähtiin olevan kytköksissä toimijuuteen, eikä ilman toista voi olla toistakaan. Osallisuuden käsitteen määrittelyssä aineistosta nousi jälleen vahvoina luokituksina *oleminen osana jostain itseä suurempaa* sekä *itseksi tuleminen*. Olemiseen osana suurempaa liittyy osallistuminen ja yhdessä tekeminen, läsnäolo ja mukana oleminen sekä vuorovaikutus. Itseksi tulemisen luokituksessa tärkeäksi nousee tietoisuus omista resursseista ja tekemisestä ja itsen näkyväksi tekeminen. Opettajat puhuivat toimijuudesta ja osallisuudesta hiukan eri sanoin kuin osallisuustutkijat, mutta perimmäinen viesti oli sama: tärkeäksi nousee oppilaiden hyvinvointi ja kokemus olemisesta oma itsensä kouluyhteisön osana. Osallisuus näyttäytyy siis yksilön ja ryhmän suhteena sekä identiteetin vahvistumisena.

Osallisuus ja toimijuus nostettiin oppimisen kannalta oleellisiksi asioiksi. Opettajat näkivät, että osallisuuden ja toimijuuden kokemukset ja niiden mahdollistaminen koulussa opettaa

oppilaille useita sellaisia taitoja, jotka ovat olennaisia oppilaana olemisessa. Tulokset osoittavat, että osallisuuden ja toimijuuden merkityksessä *vaikuttamaan oppiminen* nähdään tärkeimpänä asiana oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta. Oppilaan oppiessa vaikuttamaan arkiympäristössään hän saa enemmän valtaa myös oppimiseensa. Tuloksena voidaan todeta myös, että opettajat käsittivät osallisuuden ja toimijuuden tukevan oppilaiden itseohjautuvuutta ja oman työskentelyn vastuunottoa.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla haluttiin selvittää, millaisia keinoja opettajilla mahdollisesti on oppilaiden hyvinvoinnin ja osallisuuden tukemiseen kuvataiteen opetuksen kontekstissa. Aineistosta poimitut ilmaukset ja niiden muodostamat luokitukset olivat moninaisia. Tuloksista voidaan päätellä, että kuvataiteen osallisuutta ja toimijuutta tukevissa työtaivoissa yhteisiä tekijöitä olivat vuorovaikutus, vastuunkantamisen ja vapauden rajapinnan opettelu sekä opetuksen sitominen oppilaiden kokemusmaailmaan.

Yläkoulun kuvataiteen opetus tapahtuu aina osana muuta koulun toimintaa, joten koulun toimintaperiaatteet osallisuuden ja toimijuuden kannalta muodostuvat tärkeiksi. Tulokset osoittavat, että oppilaskuntatoiminta saa kaikilta informanteilta kehuja. Osassa kouluista toimii muitakin oppilaiden itse toteuttamaan toimintaan perustuvia tiimejä tai kerhoja. Omien kuntiensä koulutusstrategioista osallisuuden ja toimijuuden suhteen opettajat ovat vaihtelevasti tietoisia. Ainakin parissa koulussa tehdään valinnaiskurssien kontekstissa taiteidenvälistä toimintaa, jossa oppilailla on suuria vaikutusmahdollisuuksia.

Sosiaalisiin ja poliittisiin suhteisiin vaikuttamisen keinojen näkökulmasta aineistoa analysoitiin teoriaohjaavasti. Sosiaalisten suhteiden tukemisessa *yhdessä toimiminen* tuli esiin työtapoina, joissa käytetään keskustelua, ryhmätöitä ja yhteistyötä yli vuosiluokkarajojen. *Kuulumista ja liittymistä* tukevinä keinoina esiin nousivat opetuksen vuorovaikutus, oppilaiden näkökulman huomioiminen ja yhteisten kokemusten luominen. Sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen sisältää myös mahdollisuuden *tuntea olevansa osa itseä suurempaa kokonaisuutta*. Sen tukeminen on tulosten mukaan kuvataiteen opetuksessa mahdollista yhteistyöllä koulun ulkopuolelle, töiden esille asettamisen ja (koulun) tilasuunnittelun kautta.

Aito osallisuus muodostuu yksilön kokemuksesta sekä sosiaalisesta ja poliittisesta osallisuudesta. Tämän vuoksi olen tarkastellut osallisuuden tukemisen keinoja myös poliittisiin suh-

teisiin vaikuttamisen kautta. Tulosten mukaan poliittisten suhteiden tukemisessa *päätöksenteon ja vaikuttamisen* mahdollistaminen tulisi huomioida sekä ryhmä-, koulu-, että yhteisötasolla. Vaikuttamista voidaan harjoitella etenkin ryhmissä, mutta myös valinnanvapauden ja -mahdollisuuksien antaminen on päätöksenteon tukemisen kannalta kuvataiteen opettajien mielestä tärkeää. *Vallanjakoa* pystytään tukemaan kyselyillä ja äänestyksillä, antamalla valtaa suunnitteluun ja ottamalla oppilaiden elämysmaailman huomioon opetuksessa tai jopa opetuksen lähtökohdaksi. *Vastuunkantoa* on mahdollista kehittää antamalla oppilaille selkeää vastuuta heidän omasta työskentelystään sekä luokassa että luokan ulkopuolella. Tärkeäksi opettajat nostavan sen, että annetun vastuun täytyy olla oppilaiden iän ja vastuunkantokykyjen mukaista. Oppilaantuntemus nousee vastuunkannon kysymyksessä olennaiseksi.

Tulokset osoittavat, että toimijuuden tukemisen keinot liittyvät pitkälti osallisuuden tukemiseen, nähtiinhän toimijuus ja osallisuus hyvin pitkälti samana asiana. Toimijuutta voidaan tukea paitsi osallisuutta lisäävien keinojen avulla, myös *luomalla arvokkuuden ja kuulluksi tulemisen kokemuksia*. Arvokkuuden kokemusten mahdollistaminen liittyi arvon antamiseen paitsi oppilaalle, myös heidän työskentelylleen ja työskentelynsä tuloksille. Oppilastöiden esille asettaminen ja henkilökohtainen positiivinen vuorovaikutus ovat tärkeitä oppilaiden kuulluksi tulemisen ja arvokkuuden kokemusten kannalta.

Syksyllä 2016 voimaan tulevissa opetussuunnitelman perusteissa vaaditaan, että opettajien täytyy huolehtia, että oppilaat tietävät tavoitteet ja arviointiperusteet. (POPS 2014, 48) Tutkimus osoitti, että opetussuunnitelmaa tehdään kuvataiteen opetuksessa näkyväksi ainakin kerran vuodessa. Opetussuunnitelmaa tuodaan esille etenkin arvioinnin näkökulmasta, jotta oppilaat tietävät, mitä asioita milloinkin arvioidaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 on tuotu esille, että oppilaiden täytyy voida osallistua opetuksen suunnitteluun. (POPS 2014, 24) Tulokset osoittavat, että suunnitteluun oppilaita otetaan mukaan hyvin vaihtelevasti. Valinnaiskurssien kohdalla oppilaiden osallistuminen suunnitteluun nähtiin helpompana ja tarkoituksenmukaisempana kuin pakollisten opintojen kohdalla. Suurin osa oppilaiden mahdollisuuksista suunnitella liittyy yksittäisten tehtävien sisällä tehtyihin, usein henkilökohtaisiin valintoihin. Oppilaille annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa esimerkiksi palautteen kautta, mutta opettajat kertoivat palautetta tulevan varsin vähän.

Aineistosta oli myös helposti havaittavissa, kuinka osalla opettajista ajan puute ja kiire saanelevat sitä, mitä ja miten kuvataiteen opetuksessa voidaan ylipäättään tehdä. Seitsemäsluokkalaisten opetuksessa painottui eri tekniikoiden opetus ja perustaitojen varmistaminen, kun taas valinnaisessa kuvataiteessa kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla oli selvästi enemmän ilmaisuvapautta ja oppilaslähtöisyyttä oppilaiden taitojen ja tietojen kasvaessa.

8 POHDINTA

Opettajana ja kasvattajana olen kiinnostunut oppilaiden hyvinvoinnista, koska mielestäni vain hyvinvoiva oppilas myös oppii hyvin ja kasvaa aktiiviseksi toimijaksi. Tutkimusmatkani osallisuuteen ja toimijuuteen on ollut antoisa ja nyt tutkielmani loppupuolella tuntuu, että valintani viettää kauan aikaa näiden käsitteiden parissa on ollut hedelmällistä. Vuosien varrella olen ilolla seurannut, kuinka yhä useampi opiskelijatovereistanikin on kiinnostunut opetuksesta ja kasvatuksesta nimenomaan hyvinvointinäkökulmasta. Koen, että aiheeni on ollut tärkeä, eikä sen tärkeys tule vähenemään tulevaisuudessakaan.

Pro gradu -tutkielmani on avannut eteeni paitsi laajan teorian, myös käytännön opetustyön haasteet ja onnistumiset. Elämme nyt opetussuunnitelmallista murrosvaihetta, kun tämän kevään jälkeen kouluissamme luovutaan vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisista opetussuunnitelmista ja otetaan käyttöön uudet, kauan ja hartaasti valmistellut opetussuunnitelmat. Itse en päässyt uusia opetussuunnitelmia suunnittelemaan, mutta tutkimukseni kautta tunnen saaneeni aavistuksen siitä, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia kuvataiteen ja koko koulun opetussuunnitelmia työstämässä olleet opettajat ovat suunnitelmatyössään kohdanneet. Kun opintojen alussa opetussuunnitelma tuntui taakalta, joka piti välttämättä huomioida suunnitellussa toiminnassa, nyt opetussuunnitelma tuntuu työkalulta ja arkisen tekemisen apurilta. Aikaisemmin rasittavalta tuntuva asiakirja on avautunut vain ja ainoastaan siihen pitkäjänteisesti tutustumalla. Kuin varkain opetussuunnitelman tarkastelu kasvoi isoksi osaksi tutkielmaani, mutta nyt jälkeinpäin katseltuna siitä on ollut vain etua. Opetussuunnitelma on oikeastaan toiminut tutkimuksessani linkkinä teorian ja käytännön välillä, onhan se asiakirja, joka ohjaa käytännön tekemistä teoriaan pohjautuen.

Opetussuunnitelman aukeamisesta saan kiittää myös niitä kuvataiteen opettajia, joita pääsin tutkimustani varten haastattelemaan. Tuloksissa tulee esille opettajien tietämys vuoden 2014

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, onhan heistä jokainen ollut tekemässä kuvataiteen koulukohtaista opetussuunnitelmaa omaan kouluunsa. Osa opettajista on jo nyt ottanut opetukseensa elementtejä tulevasta opetussuunnitelmasta tai opettanut oppilaskeskeisesti jo kauan, osa taas on asioista tietoinen, mutta opettaa vielä täysin vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan. Haastatellut kuvataiteen opettajat näkevät oppilaslähtöisyyden ja ilmiöpohjaisuuden positiivisena asiana ja kannatettavana ideana, mutta varsinainen toteutus nähdään osittain haastavana. Tärkeään osaan nousee se, kuinka koululaitos taipuu uuden opetussuunnitelman haasteisiin sekä kuinka oppilaat ja opettajat omaksuvat muuttuneet roolinsa. Oppilaat eivät enää voi olla vain tiedon vastaanottajia ja opettajan ohjeiden mukaan toimijoita, vaan joutuvat oikeasti tekemään töitä ja jopa ottamaan huomioon enemmän kuin yhden oppiaineen kerrallaan.

Kuten Gellin ym. (2012) tuovat esille, täytyy työskentelymenetelmien mahdollistaa nuoren irrottautuminen passiivisesta oppilaan roolista, jos haluamme kasvattaa oppilaista aktiivisia toimijoita. Passiivisuudesta irrottautumisen mahdollistaa työskentely, jossa rikotaan niin kutsuttuja perinteisen oppitunnin normeja ja jossa on tilaa luovuudelle, ajattelulle ja ymmärtämiselle. (Gellin, Herranen, Junttila-Vitikka, Kiilakoski, Koskinen, Mäntylä, Niemi, Niivala, Pohjola & Vesikansa, 2012, 117) Tulosten valossa voin todeta, että kuvataiteen opettajilla tämäntyyppisiä, perinteisen oppitunnin normeja rikkovia työtapoja on jo tällä hetkellä käytössä. Toisaalta kuvataiteen oppiaineessa on jo opetussuunnitelmatasolla mukana passiivisuudesta irrottautumista mahdollistavat luovuus, ajattelu ja ymmärrys. Kokemukseni mukaan etenkin luovuus liitetään helposti taideaineisiin, vaikka luovuus itsessään ei ole oppiainelähtöinen tai esimerkiksi vain taideaineisiin liittyvä, vaan ihmisen kehitettävä, ainerajat ylittävä ominaisuus. Kuvataide näyttäytyy kuitenkin usein ”vapaampana” ja perinteisen oppitunnin normien rikkomista sallivampana aineena kuin esimerkiksi niin kutsutut lukuaineet.

Kuvataiteen opettajatkään eivät enää voi opettaa vain omaa ainettaan olematta tietoisia siitä, mitä muut opettajat opetuksessaan tekevät. Ilmiöpohjaisuus ja vaatimus opetuksen kytkemisestä oppilaiden kokemusmaailmaan ovat haaste, mutta etenkin se voi olla paitsi oppilaiden, myös opettajien silmiä avaava mahdollisuus. Tällä hetkellä oma kokemukseni on, että kuvataidekasvatuksen opinnoissa tarkastellaan opetusta hyvin pitkälti vain oman aineen kautta. Aineistosta oli havaittavissa, kuinka luokanopettajataustaisten kuvataideopettajien on vain

kuvataidekasvatukseen erikoistuneita kollegoitaan helpompaa nähdä integrointi- ja yhteistyömahdollisuudet muihin oppiaineisiin ja mahdollisuudet ilmiöpohjaiseen opetukseen. Vaikka kuvataiteella ja muilla taide- ja taitoaineilla saattaakin olla lähtökohtaisesti helpompaa mukautua opetussuunnitelman uusiin vaatimuksiin osallisuuden ja toimijuuden tukemisesta, on työmaa laaja ja kulttuurinmuutos silti hidasta. Oppilaat eivät opiskele enää oppiainekohtaisissa kuplissa siinä määrin kuin aikaisemmin, vaan tärkeäksi nousee ovien avaaminen ja oppiva yhteisö osana yhteiskuntaa.

Oppivan yhteisön osana oleminen on myös toimijuuden kokemuksen kannalta tärkeää. Tutkimustuloksissa nousi esille, kuinka toimijuuteen liittyi opettajien puheissa aktiivisuutena näkyvä liike oppilaasta ulospäin sekä oppilaassa itsessään tapahtuva positiivinen, kenties voimauttava kokemus. Olennaisesti toimijuuteen kuuluva arvokkuuden ja kuulluksi tulemisen kokemus, toisin sanoen voimaantuminen, on ihmisen oman sisäisen kokemusmaailman prosessi. Yksilö ei siis voi voimaantua itsekseen. Näen, että juuri voimaantumisen kautta osallisuus ja toimijuus linkittyvät toisiinsa, koska tuloksissa osallisuus näyttäytyi yksilön ja ryhmän suhteena sekä identiteetin vahvistumisena. Voinee siis nähdä, että aktiivisuus vaikuttaa asioihin ja kuulluksi tulemisen kokemus ruokkivat toisiaan hyvällä tavalla; kenties kokemus tarpeellisuudesta vahvistaa rohkeutta osallistua ja aktiivinen osallistuminen sekä siitä saatu kannustava palaute lisää kokemusta tarpeellisuudesta?

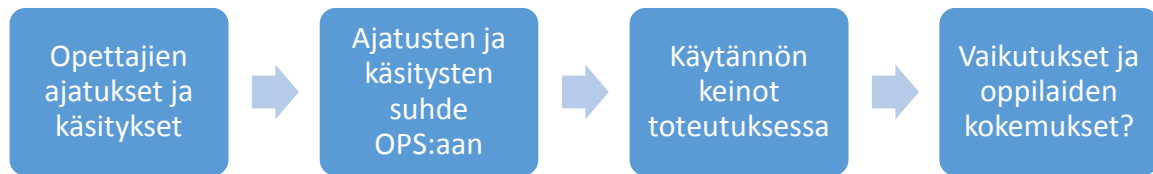
Ilmiöpohjaisuus ja oppilaiden elämysmaailma nousivat aineistossa ja tuloksissa suurempaan arvoon kuin mitä olin etukäteen ajatellut. Tulevassa vuoden 2014 opetussuunnitelmassa toden teolla lanseerattu ilmiöpohjainen opettaminen on vahvasti opettajien mielessä, vaikka monesta opettajasta tuntuu, että välineitä tämän muutoksen toteuttamiseen on vielä niukalti. Tulevan opetussuunnitelman mukaan ilmiöiden tulisi lähteä oppilaiden elämysmaailmasta, mikä tarkoittaa sitä, että ilmiöitä pitäisi oikeastaan kysellä oppilailta itseltään, ottaa siis oppilaat mukaan suunnitteluun. Onkin tarpeellista pohtia, mikä lopulta on oppimisen kannalta mahdollista ja mitkä toimintatavat vain hankaloittavat oppimista. Kuinka oppilaslähtöisesti on edes mahdollista edetä? Ottamatta kantaa oppilaslähtöisyyden intensiivisyyteen voidaan tulosten valossa kuitenkin todeta, että opettajien mielestä opetuksen mielekkyys on oppilaan oppimisen kannalta erittäin tärkeää. Opittavan aineksen kytkeminen oppilaiden elämysmaailmaan on arvokasta jo siksi, että ihmisen tehdessä asioita, jotka häntä aidosti kiinnostavat, hän myös oppii paremmin.

Tutkimuksen tuloksissa tuli esille, että opettajat käsittivät osallisuuden ja toimijuuden tukevan oppilaiden itseohjautuvuutta ja oman työskentelyn vastuunottoa. Tämä tarkoittaa, että vastuunoton mahdollistaminen on oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta tärkeää. Olennaiseksi nousi myös se, että oppilaat näkisivät, että heidän mielipiteillään on vaikutusta. Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että opetustilanteeseen saadaan luotua vuorovaikutteinen ja keskustelevalta ilmapiiri, jossa myös oppilailla on mahdollista tuoda omia näkemyksiään esille. Näkemysten esille tuominen ei siis kuitenkaan riitä, vaan olennaista on, että myös oppilailla on valinnanvapautta ja valtaa esimerkiksi työtapoihin ja suunnitteluun. Toisin sanoen, osallisuuteen vaaditaan sekä sosiaalisen että poliittisen osallisuuden toteutumista.

Johdannossa määrittelin, että pro gradu -tutkielmani ammatillisen merkitys itselleni on vahvistaa ymmärrystä kuvataidekasvatuksen luonteesta, mahdollisuuksista ja keinoista eri tilanteissa. Nyt näen, että kuvataiteen oppiaineen luonne, mahdollisuudet ja keinot ovat hyvin varioitavissa. Kuvataiteen kautta voimme käsitellä paitsi niitä asioita ja ilmiöitä, jotka nousevat meistä itsestämme ja kokemusmaailmastamme, mutta myös ilmiöitä, jotka tapahtuvat kaukana omasta elämäspiiristämme. Jossain vaiheessa tutkielman tekoa hurjalta tuntunut, kuvataiteen oppiaineen kohdalta opetussuunnitelman perusteista 2014 löytyvä globaalin toimijuuden kehittämisen vaatimus ei enää nyt näytäkään saavuttamattomalta.

Halusin myös selvittää tarkemmin, mitä ja miten taide oikeastaan ihmiselle tekee ja voi tehdä ja kuinka taide meihin vaikuttaa. Taide ja sen tekeminen toki vaikuttaa meihin, mutta yhä vahvemmin koen sen, kuinka taiteen avulla on mahdollista vaikuttaa myös koulussa, eikä vain nykyaikaisen taidemaailman piirissä. Ja mikä tärkeintä, taide voi avata silmiä siihen, että oppilaat voivat vaikuttaa omaan elämäänsä, arkiympäristöönsä ja laajemminkin.

Tutkielmassani pääpaino on opettajien käsitysten ja toimintatapojen tarkastelussa, joten oppilaiden näkökulma jää tässä työssä käsittelemättä. Tutkimusaihetta voisi laajentaa kattamaan myös oppilaiden kokemukset ja mahdolliset toimintatavoilla saadut vaikutukset. (Kuvio 14) Aivan alun perin olin ajatellut ottaa myös oppilaat jollakin tavalla mukaan tutkimukseen, mutta pro gradu -tutkielmani olisi silloin paisunut liian laajaksi.



Kuvio 12: Nykyisen tutkimuksen kysymyksenasettelu suhteessa jatkotutkimusaiheeseen; vaikutuksiin ja oppilaiden kokemuksiin.

Koska osallisuus koostuu Kiilakosken (2014) mukaan sosiaalisesta ja poliittisesta osallisuudesta sekä yksilön osallisuuden kokemuksesta, olisi mielenkiintoista tutkia, millaisten työtapojen kautta oppilaat mahdollisesti saavat osallisuuden kokemuksia. Uusien opetussuunnitelmien astuessa voimaan ensi elokuussa monen asian oppilaiden osallistumis- ja vaikuttamistavoissa tulisi muuttua verrattuna nyt voimassa oleviin opetussuunnitelmiin. Myös tuota muutosta ja erityisesti sitä, lisääkö uusi opetussuunnitelma oppilaiden näkökulmasta osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia, olisi mielenkiintoista selvittää.

LÄHTEET

- Allardt, Erik. 1989. An updated indicator system: Having, Loving, Being. Helsingin yliopiston sosiologian laitos. Työselostuksia, no. 48. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Arendt, Hanna. 2002. Vita activa. Ihmisenä olemisen ehdot. Suom. Riitta Oittinen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.
- Bardy, Marjatta & Känkänen, Päivi. 2005. Omat ja muiden tarinat – Ihmisyyttä vaalimassa. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Cruz, Barbara C. & Smith, Noel. 2013. Mark Dion's Troubleshooting: Empowering Students to Create and Act. Art Education. Volume 66 (3), 29–38.
- Eskelinen, Teppo, Gellin, Maija, Gretschel, Anu, Junttila-Vitikka, Pirjo, Kiilakoski, Tomi, Kivijärvi, Antti, Koskinen, Sanna, Laine, Sofia, Lundbom, Pia, Nivala, Elina & Sutinen, Riikka. 2012. Lapset ja nuoret kansalaistoimijoina. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.). Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 213–248.
- Eskola, Jari & Suoranta Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gellin, Maija, Herranen, Jatta, Junttila-Vitikka, Pirjo, Kiilakoski, Tomi, Koskinen, Sanna, Mäntylä, Nina, Niemi, Reetta, Nivala, Elina, Pohjola, Kirsi & Vesikansa, Sari. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.). Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 95–148.
- Gretschel, Anu. 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Anu Gretschel (toim.). Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina - Artikkeleita osallisuudesta. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Suomen Kuntaliitto, 48–60.
- HTK-ohje. 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje> Luettu 27.4.2016.
- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatus 37 (2), 162–173. <http://blogs.helsinki.fi/jstubb/files/2010/11/fenomenografia1.pdf> Luettu 15.10.2015.
- Häkkinen, Kirsti. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsoaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Järvinen, Pertti & Järvinen, Annikki. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Juva: WSOY.

Kiilakoski, Tomi, Gretschel, Anu & Nivala, Elina. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.). Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisu 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 9-33.

Kiilakoski, Tomi, Nivala, Elina, Ryynänen, Aimo, Gretschel, Anu, Matthies, Aila-Leena, Mäntylä, Niina, Gellin, Maija, Jokinen, Kimmo & Lundbom, Pia. 2012. Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.). Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisu 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 249–271.

Kiilakoski, Tomi. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.). Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkoston, Opetushallituksen ja Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteisjulkaisu. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisu 77. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8-20.

Känkänen, Päivi. 2003. Yksinäisyydestä liittymiseen – Aikaila elämäkerronnallisessa työssä. Teoksessa Mari Krappala & Tarja Pääjoki (toim.). Taide ja toiseus – Syrjästä yhteisöön. Helsinki : Sosiaali- ja terveystieteen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 81–92.

Matarasso, Francois. 1997. Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts. London: Comedia.

Perusopetuslaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 15.11.2015

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 15.11.2015

Pesonen, Anita. 2007. Yhdessä – osallisina. Julkaisussa Marjatta Bardy, Riikka Haapalainen, Merja Isotalo, & Pekka Korhonen (toim.). Taide keskellä elämää. Helsinki: Kiasma, 44-47

Puuronen, Vesa. 2006. Nuorisotutkimus. Tampere: Vastapaino.

Pääjoki, Tarja. 2004. Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylä Studies In Humanities 28. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rissanen, Riitta. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, Anita ja Puusniekka, Anna. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere:

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html Luettu 15.10.2014

Ruismäki H. & Juvonen A. 2011. Searching for a better life through Arts and Skills – Research results, visions and conclusions. Helsinki University Publications. Research Report 329.

Räsänen, Juhani. 2006. Voimaantumisen mahdollistaminen ja ratkaisut. Järvenpää: Julkiviestintä Oy.

Sava, Inkeri. 2007. Katsomme – näemmekö? Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sava, Inkeri. 2003. Olet hyvä hänelle – Puhetta välittämisen taiteesta. Teoksessa Mari Krappala & Tarja Pääjoki (toim.). Taide ja toiseus – Syrjästä yhteisöön. Helsinki : Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 35-49.

Sava, Inkeri & Katainen, Arja. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 22–39.

Siitonen, Juha. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun Yliopisto. <http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf> Luettu 10.5.2016

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varto, Juha. 2005. Kauneuden taito. Tampere: Tampere University Press.

Varto, Juha. 2006. Seuraava askel. Teoksessa Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta. Helsinki: Like, 149–157.

Vesänen-Laukkanen, Virpi. 2003. Satuhahmot omakuvina. Teoksessa Mari Krappala & Tarja Pääjoki (toim.). Taide ja toiseus – Syrjästä yhteisöön. Helsinki : Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 53-65.

Julkaisemattomat lähteet

Kiilakoski, Tomi. 2014. Osallisuus ehkäisee irrallisuutta. Luentomuistiinpanot. Luento 13.2.2014 Ammattiopisto Luovin Oulun yksikössä. Erkkää verkossa -luentosarja.

LIITTEET

Liite 1: Puolistrukturoidun teemahaastattelun kysymysrunko

Toimijuuden ja osallisuuden tukeminen kuvataiteen tunneilla

Laura Kalaoja, Pro Gradu

Teemahaastattelun runko

Kevät 2016

1. Opettajan tausta

Koulutus, työvuodet, erikoistuminen, työn kannalta merkitykselliset erityiset kiinnostuksen-kohteet, harrastuneisuus jne.

2. Opettajan käsitykset

Vapaa assosiointi, mielikuvat:

Mitä on toimijuus?

Mitä on osallisuus?

Mikä on osallisuuden ja toimijuuden merkitys...

oppimisen kannalta?

oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta?

3. Koulun toimintaympäristö

Onko osallisuus ja toimijuus mukana koulun toimintaperiaatteissa?

Millä tavoin?

Kuinka se näkyy arjen toiminnassa?

Millä tavoin lapset saavat osallistua ja vaikuttaa?

4. Millä tavoin kuvataiteen tunneilla voi tukea osallisuutta ja toimijuutta?

Esim.

Konkreettiset työtavat?

Rakenteelliset ja asenteelliset seikat?

OPS:n näkyväksitekeminen arjessa?

Oppilaiden osuus tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa?

Palautteen kerääminen ja sen vaikutus?